



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES. CAMPUS DE MELILLA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA
Y CORPORAL**

TESIS DOCTORAL

**“IMPLICACIONES DE LA MÚSICA EN EL CURRÍCULUM DE
EDUCACIÓN PRIMARIA Y EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL
MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL. UN
ESTUDIO CUALITATIVO – CUANTITATIVO EN LA COMUNIDAD
ANDALUZA Y EN LAS CIUDADES AUTÓNOMAS DE
CEUTA Y MELILLA”**

Presentada por:

Amaya Epelde Larrañaga

Dirigida por:

Dra. Julia Bernal Vázquez

Melilla, Mayo de 2005

A mi hija Lourdes.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresar mi profundo agradecimiento a la Dra. Dña. Julia Bernal Vázquez, por guiarme en el proceso de realización de esta tesis proporcionándome mucho de su saber cultural y un continuo apoyo moral.

Quiero agradecer a Olga María Toro, Mery Israel, Francisco José García, Juan Rafael Muñoz, Dulce Jiménez, Lola Madrid, Sara Román, África Rodríguez, profesores de las distintas Universidades Andaluzas por su colaboración en la entrega y posterior recogida de los instrumentos de información.

Especial mención a Juan Rafael Muñoz, por haber facilitado mi estancia docente en la Universidad de Almería y la realización del curso “Creatividad al Piano”, clave para esta investigación.

A Sonia Heredia por su ayuda con el idioma inglés, a Clemente Rodríguez, por su colaboración en la parte metodológica, y a todos aquellos profesores universitarios, maestros de Educación Primaria y alumnos de las Facultades, que han participado en la cumplimentación de los cuestionarios y en las respuestas a las entrevistas.

Por último, agradezco la ayuda y el apoyo físico y moral de mi familia, y sobre todo el de mi hija Lourdes que, a su corta edad, ha sabido entender y aceptar el trabajo de su madre en la elaboración de esta tesis.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	7

PRIMERA PARTE:

<u>MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA.....</u>	15
---	-----------

CAPÍTULO I: “LA EXPRESIÓN MUSICAL COMO EJE CULTURAL Y EDUCATIVO DE LAS DIFERENTES SOCIEDADES A TRAVÉS DE LA HISTORIA”.....	17
---	-----------

1. APROXIMACIONES A LA MÚSICA.....	19
2. LA MÚSICA EN EL CONTEXTO SOCIO – CULTURAL DE LAS DIFERENTES ÉPOCAS.....	21
2.1. La Edad Media.....	22
2.2. El Renacimiento.....	25
2.3. El Barroco.....	29
2.4. El clasicismo.....	31
2.5. El Romanticismo.....	33
2.6. El Impresionismo.....	36
2.7. El siglo XX.....	37
3. LA MÚSICA COMO CULTURA POPULAR.....	42
3.1. Recopilaciones del folklore musical y su influencia.....	43
3.2. La enseñanza del folklore.....	49
4. INFLUENCIAS DE LA MÚSICA SOBRE EL SER HUMANO.....	51
4.1. Bases históricas sobre la importancia del sonido.....	52
4.2. La música, instrumento para las curaciones.....	53

A MODO DE RESUMEN.....	57
BIBLIOGRAFÍA.....	63

**CAPÍTULO II: “LA MÚSICA DESDE LAS DIFERENTES
CORRIENTES PSICOLÓGICAS” 69**

1. VISIÓN PSICOLÓGICA DE LA MÚSICA.....	71
1.1. Teorías implícitas y explícitas de la música.....	71
1.1.1. Teoría conductista.....	71
1.1.2. Teoría cognitiva.....	74
1.1.3. Teoría de la Psicología Social.....	78
1.1.4. Teoría psicométrica.....	80
1.2. Influencias de las teorías psicológicas en la Educación Musical.....	81
2. EDUCACIÓN MUSICAL.....	90
2.1. Introducción.....	90
2.2. La enseñanza-aprendizaje de la música en la Educación Primaria.....	94
2.3. Orientaciones metodológicas.....	105
A MODO DE RESUMEN.....	121
BIBLIOGRAFÍA.....	127

CAPÍTULO III: “MÚSICA Y CREATIVIDAD” 135

1. FUNDAMENTOS SOBRE LA CREATIVIDAD.....	137
1.1. Historia del concepto de creatividad.....	139
1.2. Las teorías de la creatividad: una aproximación.....	141
1.3. Evaluación de la creatividad.....	142
1.4. Características de las personas creativas.....	143
1.5. La práctica de la creatividad.....	148
1.5.1. Obstáculos a la creatividad.....	149
1.5.2. Factores que facilitan la creatividad.....	151
1.6. Educación de la Creatividad.....	153

2. CREATIVIDAD E IMPROVISACIÓN MUSICAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	157
2.1. Improvisación musical en la escuela.....	160
2.2. El talento musical y su desarrollo.....	164
2.3. El maestro creativo.....	165
2.4. Formas de improvisación en Primaria.....	169
2.5. Actividades para la improvisación.....	173
3. ACOMPAÑAMIENTO MUSICAL.....	177
3.1. El cifrado armónico y sus antecedentes.....	178
3.2. El cifrado armónico alfabético.....	179
3.3. Improvisación a partir del cifrado.....	180
A MODO DE RESUMEN.....	183
BIBLIOGRAFÍA.....	187

**CAPÍTULO IV: “MAESTRO ESPECIALISTA
EN EDUCACIÓN MUSICAL”.....195**

1. LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS.....	197
1.1. Introducción.....	197
1.2. Formación Musical del Maestro Especialista en las Universidades Andaluzas.....	200
1.3. Los Planes de Estudio del Especialista en Educación Musical en las Universidades Andaluzas.....	201
2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	203
2.1. Introducción.....	203
2.2. El maestro de música.....	206
2.2.1. Formación Inicial.....	209
2.2.2. Formación Permanente.....	213
2.2.2.1. La formación permanente del profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía.....	215

2.2.2.2. La formación permanente del profesorado de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.....	222
3. ADAPTACIÓN DE TÍTULOS UNIVERSITARIOS EUROPEOS AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	229
A MODO DE RESUMEN.....	233
BIBLIOGRAFÍA.....	237
<u>SEGUNDA PARTE:</u>	
<u>ESTUDIO EMPÍRICO</u>	243
CAPÍTULO V: PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	245
1. JUSTIFICACIÓN.....	247
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	248
2.1. Estado de la cuestión.....	248
2.2. Problema.....	249
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	251
4. HIPÓTESIS.....	252
5. VARIABLES DE ESTUDIO.....	253
5.1. Variables relacionadas con los alumnos de la Titulación de Maestro Especialista en Educación Musical de las Facultades de Educación.....	254
5.2. Variables relacionadas con el profesorado universitario.....	256
5.3. Variables relacionadas con los maestros de Música de los Centros de Educación Primaria.....	258

6.	DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN.....	261
6.1.	Alumnos Universitarios de la Titulación de Maestro Especialista en Educación Musical. Cuestionarios.....	273
6.2.	Profesores Universitarios de la Titulación de Maestro Especialista en Educación Musical. Cuestionarios.....	276
6.3.	Maestros de Música de Educación Primaria. Cuestionarios.....	278
6.4.	Población y muestra total de los cuestionarios.....	281
6.5.	Entrevistas a alumnos y profesores Universitarios, y maestros de música de Centros de Educación Primaria.....	282
7.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	284

CAPÍTULO VI: CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS

DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA.....287

1.	INTRODUCCIÓN.....	289
2.	JUSTIFICACIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	289
2.1.	Metodología cuantitativa. Cuestionario.....	289
2.2.	Metodología cualitativa. Entrevista.....	291
3.	PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.....	295
3.1.	Cuestionarios.....	295
3.1.1.	Validez y fiabilidad de los cuestionarios.....	295
3.1.1.1.	Validez.....	295
3.1.1.2.	Fiabilidad.....	297
3.1.2.	Definición operativa de las variables.....	299
3.1.2.1.	Cuestionario sobre la Titulación de Maestro, Especialidad de Educación Musical (alumnos).....	299

3.1.2.2.	Cuestionario sobre la Titulación de Maestro, Especialidad de Educación Musical (profesores).....	307
3.1.2.3.	Cuestionario sobre la Titulación de Maestro, Especialidad de Educación Musical (maestros).....	317
3.2.	Entrevista.....	324
3.2.1.	Definición operativa de las variables de la entrevista.....	325
4.	APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.....	328

CAPÍTULO VII: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....329

1.	INTRODUCCIÓN.....	331
2.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LOS CUESTIONARIOS.....	335
2.1.	Análisis descriptivo.....	335
2.1.1.	Análisis e interpretación del cuestionario de alumnos.....	335
2.1.2.	Análisis e interpretación del cuestionario de profesores.....	348
2.1.3.	Análisis e interpretación del cuestionario de maestros de música de Primaria.....	369
2.2.	Contraste e hipótesis entre las distintas variables.....	383
2.2.1.	Cuestionarios de alumnos.....	383
2.2.2.	Cuestionarios de profesores.....	391
2.2.3.	Cuestionarios de maestros.....	398
2.3.	Comparación entre participantes.....	407
2.3.1.	Profesores – Alumnos.....	407
2.3.2.	Profesores – Maestros.....	409
2.3.3.	Alumnos – Maestros.....	413

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS.....	416
3.1. Análisis cualitativo de las entrevistas.....	417
3.1.1. Análisis e Interpretación de las entrevistas de alumnos.....	417
3.1.2. Análisis e Interpretación de las entrevistas de profesores.....	428
3.1.3. Análisis e Interpretación de las entrevistas de maestros.....	437
3.2. Comparación entre participantes.....	445
3.2.1. Profesores – Alumnos.....	445
3.2.2. Profesores – Maestros.....	447
3.2.3. Alumnos – Maestros.....	448
4. COMPARACIÓN ENTRE CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS.....	451
4.1. Cuestionarios alumnos – Entrevistas alumnos.....	451
4.2. Cuestionarios profesores – Entrevistas profesores.....	455
4.3. Cuestionarios maestros – Entrevistas maestros.....	458
CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	463
CONCLUSIONES.....	465
BIBLIOGRAFÍA.....	471
<u>TERCERA PARTE:</u>	
<u>PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN FUNCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES).....</u>	475
CAPÍTULO IX: PROPUESTA DIDÁCTICA.....	477
1. JUSTIFICACIÓN.....	479
2. ESTUDIO PILOTO.....	484
3. PROPUESTA.....	522

3.1. Introducción.....	522
3.2. Guía docente.....	528
A MODO DE RESUMEN.....	537
BIBLIOGRAFÍA.....	547

CUARTA PARTE:

<u>CONCLUSIONES GENERALES. BIBLIOGRAFÍA GENERAL</u>	551
--	-----

CONCLUSIONES GENERALES.....	553
ABSTRACT AND MAIN CONCLUSIONS.....	655
BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	773

<u>ANEXOS</u>	837
----------------------------	-----

1. ANEXO 1: Materias troncales de la Titulación de Maestro, reguladas por el Real Decreto 1440/1991.....	839
2. ANEXO 2: Primeros Planes de Estudio de la especialidad de Maestro, Educación Musical.....	845
3. ANEXO 3: Planes de Estudio actuales de la especialidad de Educación Musical.....	881
4. ANEXO 4: Cuestionarios anteriores a la Validación por el sistema de jueces.....	901
5. ANEXO 5: Documento para Validación de los cuestionarios.....	921
6. ANEXO 6: Resultados de la Validación. Tablas.....	943
7. ANEXO 7: Cuestionarios definitivos utilizados en la investigación para la recogida de datos.....	969
8. ANEXO 8: Tablas de frecuencia del análisis de los cuestionarios.....	989
9. ANEXO 9: Entrevistas utilizadas en la Investigación para la recogida de datos.....	1065
10. ANEXO 10: Cuestionarios Pretest y Postest utilizados en la Universidad de Almería.....	1073

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 5.6.1. Población de alumnos por Universidades.....	274
Gráfico 5.6.2. Población Invitada de alumnos por Universidades.....	275
Gráfico 5.6.3. Muestra Invitada y Portadores de Datos, por Universidades (alumnos).....	276
Gráfico 5.6.4. Población de Profesores Universitarios, docentes de la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical.....	277
Gráfico 5.6.5. Muestra Invitada y Portadores de Datos, por Universidades (Profesores).....	277
Gráfico 5.6.6. Centros de Educación Primaria.....	278
Gráfico 5.6.7. Número total y número invitado de Centros de Educación Primaria.....	279
Gráfico 5.6.8. Población Invitada de Centros de Educación Primaria por provincias.....	279
Gráfico 5.6.9. Muestra Invitada y portadores de datos de maestros, de centros de Educación Primaria	280
Gráfico 5.6.10. Relación entre alumnos, profesores y maestros invitados y portadores de datos.....	281
Gráfico 5.6.11. Totalidad de las Entrevistas.....	283
Gráfico 7.2.1. Distribución de la población según edad (alumnos).....	336
Gráfico 7.2.2. Distribución de la población según sexo (alumnos).....	336
Gráfico 7.2.3. Distribución de la población según Universidad en la que estudia.....	337
Gráfico 7.2.4. Distribución de la población según formación académica.....	337
Gráfico 7.2.5. Distribución de la población según instrumentos musicales que practican.....	338
Gráfico 7.2.6. Opinión del alumnado sobre la utilización de recursos varios en el aula por parte del profesorado universitario.....	339

Gráfico 7.2.7. Opinión del alumnado sobre la utilización de instrumentos por parte del profesorado para realizar dictados melódicos o rítmicos.....	339
Gráfico 7.2.8. Instrumentos que utilizan los profesores para la realización de dictados melódicos y rítmicos.....	341
Gráfico 7.2.9. Opinión del alumnado sobre la necesidad del manejo de instrumentos por parte del especialista en Educación Musical.....	341
Gráfico 7.2.10. Opinión del alumnado sobre la necesidad de una asignatura de Piano Básico para distintas funciones.....	342
Gráfico 7.2.11. Opinión del alumnado sobre las cualidades y posibilidades del piano como instrumento.....	343
Gráfico 7.2.12. Existencia en las Facultades de asignaturas relacionadas con instrumentos.....	343
Gráfico 7.2.13. Porcentaje de alumnado que recibe formación de armonía básica.....	344
Gráfico 7.2.14. Opinión del alumnado sobre la necesidad de alguna asignatura relacionada con la práctica de instrumentos.....	344
Gráfico 7.2.15. Opinión del alumnado sobre la importancia de la existencia en las Facultades de asignaturas que recojan dichas materias.....	345
Gráfico 7.2.16. Necesidad de la existencia en la Especialidad de Educación Musical de una asignatura de Piano Básico.....	345
Gráfico 7.2.17. Ventajas del acompañamiento pianístico en Educación Primaria.....	346
Gráfico 7.2.18. Utilidades del piano o teclado en Educación Primaria.....	347
Gráfico 7.2.19. Influencias del acompañamiento de actividades musicales con piano o teclado en Educación Primaria.....	347
Gráfico 7.2.20. Opinión del alumnado sobre la conveniencia de un teclado en los centros escolares.....	348

Gráfico 7.2.21. Distribución de la población según edad (Prof.).....	349
Gráfico 7.2.22. Distribución de la población según sexo (Prof.).....	349
Gráfico 7.2.23. Distribución de la población por Universidad o Centro donde desempeña sus funciones docentes e investigadoras.....	350
Gráfico 7.2.24. Distribución de la población según Titulación.....	350
Gráfico 7.2.25. Distribución de la población por su Grado de Doctor.....	351
Gráfico 7.2.26. Distribución del profesorado no doctor en proceso de obtención del título.....	351
Gráfico 7.2.27. Profesorado que posee práctica pianística.....	352
Gráfico 7.2.28. Nivel pianístico del Profesorado Universitario.....	352
Gráfico 7.2.29. Profesorado que posee práctica guitarrística”	353
Gráfico 7.2.30. Nivel guitarrístico del profesorado universitario.....	353
Gráfico 7.2.31. Porcentaje de profesorado que posee antigüedad docente no universitaria.....	354
Gráfico 7.2.32. Antigüedad docente no universitaria del profesorado encuestado.....	354
Gráfico 7.2.33. Centros de realización de la docencia no universitaria por parte de los profesores universitarios encuestados.....	355
Gráfico 7.2.34. Antigüedad docente universitaria del profesorado cuestionado.....	355
Gráfico 7.2.35. Categoría profesional del profesorado encuestado.....	356
Gráfico 7.2.36. Porcentaje de profesores que imparten o han impartido estas asignaturas.....	356
Gráfico 7.2.37. Aula en la que estos profesores imparten docencia.....	357
Gráfico 7.2.38. Forma de realizar la evaluación.....	357
Gráfico 7.2.39. Tipo de examen escrito.....	358
Gráfico 7.2.40. Tipo de examen oral.....	358
Gráfico 7.2.41. Utilización del piano y la guitarra por parte de los profesores universitarios en la práctica docente diaria.....	359

Gráfico 7.2.42. Realización por parte del profesorado universitario de dictados melódicos y rítmicos en su actividad docente.....	359
Gráfico 7.2.43. Número de profesores universitarios que utilizan instrumentos para la realización de dictados rítmicos y melódicos.....	360
Gráfico 7.2.44. Instrumentos que utilizan los profesores universitarios para la realización de dictados rítmicos.....	360
Gráfico 7.2.45. Instrumentos que utilizan los profesores universitarios para la realización de dictados melódicos.....	361
Gráfico 7.2.46. Necesidad de instrumentos para la labor docente del profesorado universitario.....	361
Gráfico 7.2.47. Cantidad de instrumentos que necesitan los docentes universitarios para su actividad docente.....	362
Gráfico 7.2.48. Instrumentos que necesitan y utilizan los profesores universitarios para su actividad docente.....	362
Gráfico 7.2.49. Utilidades del piano o teclado según opinión del profesorado universitario.....	363
Gráfico 7.2.50. Proporción de profesorado universitario que utiliza el piano, la guitarra y el equipo de música en su práctica docente.....	363
Gráfico 7.2.51. Necesidad de piano para el desarrollo de la labor docente de los profesores universitarios.....	364
Gráfico 7.2.52. Opinión del profesorado universitario sobre la necesidad de que el especialista en Educación Musical maneje instrumentos.....	364
Gráfico 7.2.53. Opinión del profesorado universitario sobre la necesidad de presencia en las Facultades de asignaturas relacionadas con la práctica instrumental.....	365
Gráfico 7.2.54. Existencia en las Facultades de una asignatura específica de Armonía Básica.....	365

Gráfico 7.2.55. Cualidades del piano, según el profesorado universitario.....	366
Gráfico 7.2.56. Opinión del profesorado sobre la importancia de la existencia en las Facultades de asignaturas que recojan dichas materias.....	366
Gráfico 7.2.57. Opinión del profesorado sobre la importancia de la existencia en la especialidad de una asignatura de Piano Básico.....	367
Gráfico 7.2.58. Ventajas del acompañamiento pianístico en Educación Primaria, según visión del profesorado universitario.....	367
Gráfico 7.2.59. Utilidades del Piano o Teclado en Educación Primaria, según opinión del profesorado universitario.....	368
Gráfico 7.2.60. Influencias del acompañamiento con piano en Primaria.....	368
Gráfico 7.2.61. Opinión del profesorado universitario sobre la conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares.....	369
Gráfico 7.2.62. Distribución de la población según edad (Maestros).....	370
Gráfico 7.2.63. Distribución de la población según sexo (Maestros).....	370
Gráfico 7.2.64. Distribución de la población según provincia en la que ejerce.....	370
Gráfico 7.2.65. Vías de acceso de los maestros a la especialidad.....	371
Gráfico 7.2.66. Formación académica de los maestros encuestados.....	371
Gráfico 7.2.67. Instrumentos que manejan los maestros.....	372
Gráfico 7.2.68. Antigüedad docente de los maestros.....	372
Gráfico 7.2.69. Situación administrativa de los maestros encuestados.....	373
Gráfico 7.2.70. Aula en la que los maestros realizan su labor docente.....	373
Gráfico 7.2.71. Recursos que posee el maestro para su labor docente en el aula.....	374
Gráfico 7.2.72. Necesidad del maestro de utilizar instrumentos para su labor docente.....	374
Gráfico 7.2.73. Instrumentos necesarios para la labor docente del maestro en el aula.....	375

Gráfico 7.2.74. Realización de dictados por parte de los maestros.....	376
Gráfico 7.2.75. Maestros que utilizan instrumentos en la realización de dictados.....	376
Gráfico 7.2.76. Instrumentos para la realización de dictados rítmicos.....	377
Gráfico 7.2.77. Instrumentos para la realización de dictados melódicos.....	377
Gráfico 7.2.78. Ventajas del acompañamiento pianístico en Educación Primaria.....	378
Gráfico 7.2.79. Utilidades del piano o teclado en Educación Primaria.....	378
Gráfico 7.2.80. Influencias del acompañamiento de actividades musicales con piano o teclado en Educación Primaria.....	379
Gráfico 7.2.81. Opinión de los maestros sobre la conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares.....	379
Gráfico 7.2.82. Opinión de los maestros de música sobre la necesidad de saber manejar instrumentos.....	380
Gráfico 7.2.83. Porcentaje de maestros que poseen conocimientos de Armonía Básica.....	380
Gráfico 7.2.84. Cualidades del piano, según los maestros de música.....	381
Gráfico 7.2.85. Necesidad de que el maestro maneje el piano.....	381
Gráfico 7.2.86. Opinión de los maestros de música sobre la importancia de la existencia de asignaturas que contemplen materias creativas.....	382
Gráfico 7.2.87. Importancia de la existencia en la especialidad de una asignatura de Piano Básico.....	382
Gráfico 7.3.1. Número de entrevistas a cada uno de los sectores de la población.....	416
Gráfico 7.3.2. Distribución de la muestra de las entrevistas según sexo (alumnos).....	417
Gráfico 7.3.3. Distribución de la muestra según edad (alumnos).....	417
Gráfico 7.3.4. Formación académica de los alumnos entrevistados.....	418
Gráfico 7.3.5. Distribución de la muestra según sexo (prof.).....	428
Gráfico 7.3.6. Distribución de la muestra según edad (prof.).....	429
Gráfico 7.3.7. Distribución de la muestra según sexo (maestros).....	438

Gráfico 7.3.8. Distribución de la muestra según edad (maestros).....	438
Gráfico 9.2.1. Distribución de la población según sexo.....	485
Gráfico 9.2.2. Distribución de la población según edad.....	485
Gráfico 9.2.3. Conocimiento y práctica pianística de los alumnos encuestados.....	486
Gráfico 9.2.4. Porcentaje de alumnos que previamente han trabajado la improvisación.....	494
Gráfico 9.2.5. Proporción de alumnos que hayan acompañado canciones infantiles.....	497
Gráfico 9.2.6. Número de alumnos que hayan sentido libertad en la improvisación.....	508
Gráfico 9.2.7. Importancia de la Improvisación y acompañamiento al piano para maestros.....	516

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 5.5.1. Variables de la Investigación.....	253
Tabla 5.5.2. Variables situacionales de los alumnos.....	254
Tabla 5.5.3. Variables relacionadas con la formación del maestro especialista en Educación Musical.....	254
Tabla 5.5.4. Variables relacionadas con la docencia en Educación Primaria.....	255
Tabla 5.5.5. Variables de la entrevista para alumnos.....	255
Tabla 5.5.6. Variables situacionales del profesorado universitario.....	256
Tabla 5.5.7. Variables relacionadas con la actividad docente actual.....	257
Tabla 5.5.8. Variables relacionadas con la formación del Maestro Especialista en Educación Musical.....	257
Tabla 5.5.9. Variables relacionadas con la docencia en Educación Primaria.....	257
Tabla 5.5.10. Variables de la entrevista para profesores.....	258
Tabla 5.5.11. Variables situacionales de los maestros.....	258
Tabla 5.5.12. Variables relacionadas con la formación del Maestro Especialista en Educación Musical.....	259
Tabla 5.5.13. Variables relacionadas con la docencia de los maestros en Educación Primaria.....	259
Tabla 5.5.14. Variables de la entrevista para maestros.....	260
Tabla 5.6.1. Población de alumnos universitarios de la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical.....	274
Tabla 5.6.2. Población invitada de alumnos universitarios de la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical.....	275
Tabla 5.6.3. Muestra recogida de alumnos universitarios de la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical.....	275

Tabla 5.6.4. Población de profesores universitarios, docentes de la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical.....	276
Tabla 5.6.5. Profesores universitarios, docentes en la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical, portadores de datos.....	277
Tabla 5.6.6. Centros de Educación Primaria.....	278
Tabla 5.6.7. Centros invitados de Educación Primaria.....	279
Tabla 5.6.8. Población de maestros portadores de datos.....	280
Tabla 5.6.9. Población y Muestra Total en los cuestionarios.....	281
Tabla 5.6.10. Totalidad de entrevistas.....	283
Tabla 6.3.1. Composición del cuestionario definitivo dirigido a alumnos universitarios de la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical.....	297
Tabla 7.2.1. Opinión del alumnado sobre la práctica del piano en clase por parte del profesorado universitario.....	338
Tabla 7.2.2. Utilización por parte de los maestros del piano y la guitarra para su práctica docente.....	375
Tabla 7.2.3. Diferencias de variable “Edad (alumnos)” con otras.....	383
Tabla 7.2.4. “Diferencias de variable “Sexo (alumnos)” con otras.....	384
Tabla 7.2.5. Diferencias de variable “Universidad” con otras	384
Tabla 7.2.6. Diferencias de variable “Otros estudios de magisterio” con otras.....	386
Tabla 7.2.7. Diferencias de variable “estudios de Conservatorio” con otras.....	386
Tabla 7.2.8. Diferencias de variable “otros estudios” con otras	387
Tabla 7.2.9. Diferencias de variable “maneja el Instrumental Orff” con otras	387
Tabla 7.2.10. Diferencias de variable “maneja los instrumentos corporales” con otras.....	388

Tabla 7.2.11. Diferencias de la variable “maneja la flauta dulce” con otras.....	389
Tabla 7.2.12. Diferencias de la variable “maneja el piano” con otras	389
Tabla 7.2.13. Diferencias de la variable “maneja la guitarra” con otras	389
Tabla 7.2.14. Diferencias de la variable “maneja otros instrumentos” con otras.....	390
Tabla 7.2.15. Diferencias de la variable “Posesión de otras Titulaciones” con otras.....	390
Tabla 7.2.16. Diferencias de la variables “Edad (prof)” con otras.....	391
Tabla 7.2.17. Diferencias de la variable “Sexo (prof)” con otras.....	391
Tabla 7.2.18. Diferencias de la variable “Universidad “ con otras.....	392
Tabla 7.2.19. Diferencias de la variable “Títulos” con otras.....	392
Tabla 7.2.20. Diferencias de la variable “Grado de Doctor” con otras.....	392
Tabla 7.2.21. Diferencias de la variable “Doctorando” con otras.....	393
Tabla 7.2.22. Diferencias de la variable “Práctica pianística” con otras.....	394
Tabla 7.2.23. Diferencias de la variable “Nivel elemental de piano “con otras.....	394
Tabla 7.2.24. Diferencias de la variable “Nivel medio de piano” con otras.....	395
Tabla 7.2.25. Diferencias de la variable “Práctica guitarrística” con otras.....	395
Tabla 7.2.26. Diferencias de la variable “Nivel elemental de guitarra” con otras	395
Tabla 7.2.27. Diferencias de la variable “Nivel medio de guitarra” con otras.....	396
Tabla 7.2.28. Diferencias de la variable “Nivel Superior de Guitarra” con otras.....	396
Tabla 7.2.29. Diferencias de la variable “Antigüedad docente no universitaria” con otras.....	396
Tabla 7.2.30. Diferencias de la variable “Número de años como docente no universitario” con otras.....	397
Tabla 7.2.31. Diferencias de la variable “Antigüedad no universitaria en Conservatorio” con otras.....	397

Tabla 7.2.32. Diferencias de la variable “Antigüedad docente universitaria” con otras.....	398
Tabla 7.2.33. Diferencias de la variable “Categoría del puesto docente actual” con otras.....	398
Tabla 7.2.34. Diferencias de la variable “Edad (maestros)” con otras.....	398
Tabla 7.2.35. Diferencias de la variable “Sexo (maestros)” con otras	399
Tabla 7.2.36. Diferencias de la variable “provincia en la que ejerce” con otras.....	399
Tabla 7.2.37. Diferencias de la variable “Acceso a la especialidad por oposición” con otras.....	399
Tabla 7.2.38. Diferencias de la variable “Acceso a la especialidad por cursos de especialización” con otras.....	400
Tabla 7.2.39. Diferencias de la variable “Acceso a la especialidad por otras vías” con otras.....	400
Tabla 7.2.40. Diferencias de la variable “Es profesor de E.G.B.” con otras.....	401
Tabla 7.2.41. Diferencias de la variable “Es maestro especialista en Educación Musical” con otras.....	401
Tabla 7.2.42. Diferencias de la variable “Es maestro en otras especialidades” con otras.....	401
Tabla 7.2.43. Diferencias de la variable “Posee otras titulaciones” con otras.....	402
Tabla 7.2.44. Diferencias de la variable “estudios de Conservatorio” con otras.....	402
Tabla 7.2.45. Diferencias de la variable “Otros estudios musicales” con otras.....	403
Tabla 7.2.46. Diferencias de la variable “Cursos de perfeccionamiento musical” con otras.....	403
Tabla 7.2.47. Diferencias de la variable “Otros estudios” con otras.....	404
Tabla 7.2.48. Diferencias de la variable “Maneja el Instrumental Orff” con otras.....	404
Tabla 7.2.49. Diferencias de la variable “Maneja los instrumentos corporales” con otras.....	404

Tabla 7.2.50. Diferencias de la variable “Maneja la flauta dulce” con otras.....	405
Tabla 7.2.51. Diferencias de la variable “Maneja el piano” con otras.....	405
Tabla 7.2.52. Diferencias de la variable “Maneja la guitarra” con otras.....	406
Tabla 7.2.53. Diferencias de la variable “Maneja otros instrumentos” con otras.....	406
Tabla 7.2.54. Diferencias de la variable “Situación administrativa docente” con otras.....	407
Tabla 7.2.55. Comparación cuestionarios profesores – alumnos.....	407
Tabla 7.2.56. Comparación cuestionarios profesores – maestros.....	410
Tabla 7.2.57. Comparación cuestionarios alumnos – maestros.....	413
Tabla 7.3.1. Comparación entrevistas profesores – alumnos.....	445
Tabla 7.3.2. Comparación entrevistas profesores – maestros.....	447
Tabla 7.3.3. Comparación entrevistas alumnos – maestros.....	449
Tabla 7.4.1. Comparación cuestionarios alumnos – entrevistas alumnos.....	451
Tabla 7.4.2. Comparación cuestionarios profesores – entrevistas profesores.....	455
Tabla 7.4.3. Comparación cuestionarios maestros – entrevistas maestros.....	458
Tabla 9.3.1. Programa de la asignatura “Piano Básico”.....	531

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 5.6.1. Proceso de recogida de información.....	282
Figura 5.7.1. Triangulación.....	286
Figura 7.1.1. Análisis de cuestionarios.....	332
Figura 7.1.2. Análisis de entrevistas.....	333
Figura 7.1.3. Comparación entre cuestionarios y entrevistas.....	334

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El convencimiento de que la música y, dentro de ella, la creatividad contribuyen en el desarrollo afectivo e intelectual, sensibilizan y despiertan los sentimientos más profundos, a la vez que forman íntegramente a la persona, han sido los motivos principales que me han llevado a la realización de mi trabajo.

Haber tomado contacto con la música desde que nací por tradición familiar, comenzar mi formación musical a una edad muy temprana y continuar con ella a niveles superiores en algunos de los centros de mayor prestigio del mundo han servido, entre otras cosas, para confirmar mis creencias.

Mi trayectoria profesional como pianista y después centrada en la formación tanto de intérpretes como de maestros especialistas en Educación Musical, ha despertado en mí unas inquietudes que me han llevado a realizar estudios en el campo de su enseñanza. Durante mi experiencia en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, en la Universidad de Granada, he tenido la oportunidad de visitar todos y cada uno de los Centros de Educación Primaria melillenses y observar los pormenores de la enseñanza – aprendizaje de la música.

La importancia de desarrollar la creatividad debe estar presente en el diseño curricular de los distintos centros, según las directrices recogidas en los documentos oficiales. Tanto la LOGSE como la LOCE reconocen la enorme importancia de la *“creación, invención y desarrollo de la creatividad”*, y hoy en día se está trabajando para llegar a un Sistema Educativo homogéneo en todos los países de la Unión Europea que garantice la calidad de la Educación. Es necesario formar maestros creativos, porque consideramos que difícilmente habrá niños creativos, sin maestros creativos.

Mi actividad profesional me ha permitido tomar contacto con la Dra. Dña. Julia Bernal Vázquez, quien me alienta, asesora y dirige este trabajo. Tras plantear diferentes perspectivas de actuación, decidimos centrar nuestra investigación en la Comunidad Andaluza y en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, en sus centros de Educación Primaria y Centros de Formación del Profesorado, con el propósito de conseguir la mejor preparación musical del Maestro especialista en Educación Musical.

Dentro de este estudio, hemos decidido centrarnos en el piano como instrumento melódico para la improvisación y creación de acompañamientos de piezas infantiles, y proponer un currículum que consideramos apropiado para su formación.

El trabajo que hemos llevado a cabo consta de cuatro partes claramente diferenciadas:

En la **primera parte “Marco Teórico, Fundamentación Científica”**, formada por cuatro capítulos, hemos pretendido dar una visión sobre la importancia que desde siempre ha tenido la música en la vida del hombre, y su relación con la educación.

El **primer capítulo** ofrece aquellos aspectos más significativos de los diferentes estilos musicales reinantes en cada época, así como la cultura popular de cada pueblo.

El **segundo capítulo** recoge la importancia de la Educación Musical en la expresión y percepción de la música, así como las orientaciones metodológicas existentes. Se han expuesto también aquellas teorías psicológicas del desarrollo evolutivo del niño que más inciden en el aprendizaje de la música.

El concepto y las teorías de la creatividad se exponen en el **tercer capítulo**, donde estudiamos la improvisación musical, como manifestación más

difundida de la creatividad, y actividad más relacionada con la educación. Insistimos en la importancia de la realización de acompañamientos armónicos para despertar las cualidades creativas e improvisatorias.

En el **cuarto capítulo**, se analizan los contenidos de los Planes de Estudio iniciales y actuales de las Universidades Andaluzas, y se señala la adaptación que actualmente se realiza de los títulos universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior.

La **segunda parte “Estudio Empírico”** está formada también por cuatro capítulos y engloba todo el estudio empírico realizado.

El **quinto capítulo** se ocupa de exponer el problema objeto de la tesis, las hipótesis, los objetivos, las variables de estudio, la población a la que se dirige la investigación y los detalles básicos de la metodología utilizada.

Las características técnicas de los instrumentos de medida, el cuestionario y la entrevista, con las dos metodologías utilizadas (cuantitativa y cualitativa) se reflejan en el **sexto capítulo**.

El **séptimo capítulo** engloba el análisis e interpretación de los datos. Se ha realizado un estudio descriptivo de los cuestionarios de cada uno de los sectores de la población encuestados, un contraste entre las distintas variables y la comparación entre los participantes.

Y en el último capítulo de esta segunda parte, **octavo capítulo**, se describen las conclusiones finales de la investigación, tras el análisis de los resultados.

La **tercera parte “Propuesta didáctica para la formación de educadores en función del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”** ocupa el **noveno capítulo** en el que se lleva a cabo la propuesta para la formación inicial del maestro especialista en Educación Musical.

La **cuarta parte “Conclusiones Generales. Bibliografía general”**

recoge las conclusiones finales, en las que realizamos una reflexión sobre este trabajo, y una revisión bibliográfica exhaustiva sobre cada uno de los temas que se tratan en esta tesis. Además, y cumpliendo con el reglamento del Doctorado Europeo, en esta última parte se describen en inglés el ABSTRACT AND MAIN CONCLUSIONS de esta tesis.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado tratamos de sintetizar y resaltar los trabajos que desde nuestro punto de vista han sido fundamentales para clarificar lo que con este estudio se pretende transmitir.

Por orden cronológico señalamos las investigaciones que hacen referencia a:

➤ FOLKLORE Y ESCUELA:

€ GUERRA IGLESIAS, R. (1999): *“El folklore de Piornal. Estudio analítico musical y planteamiento didáctico”*.

Esta tesis ha tomado como referencia el folklore musical de Piornal para realizar por un lado un análisis musical de 253 canciones recogidas de la tradición oral con su organología y textos de recambio; y por otro, unas propuestas didácticas tanto para la enseñanza musical en Primaria y Secundaria, como para la Universidad en la especialidad de Educación Musical a partir del Folklore de esta localidad cacereña que puedan hacerse extensibles a cualquier otra zona, dentro o fuera de la Comunidad Autónoma de Extremadura y así contribuir a concienciar al docente, especialista o no de Educación Musical, de la existencia de un maravilloso recurso educativo que lo es, sin duda, el Folklore Musical.

€ ORIOL DE ALARCÓN, N. (2000): *“La enseñanza del folklore en los colegios de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid”*

Esta investigación se centra en las canciones, danzas e instrumentos de nuestro folklore que se enseña a los escolares en los colegios de la Comunidad de Madrid. Su objetivo central es conocer la propuesta didáctica que bajo el punto de vista del folklore musical adoptan los maestros especialistas de música.

➤ CURRÍCULO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO:

€ BERNAL VÁZQUEZ, J. (1996): *“Implicaciones de la música en el currículum de Educación Infantil y Formación de Educadores”*.

Con esta investigación se pretende conocer cómo se están llevando a cabo los contenidos musicales del Currículo de Educación Infantil. Considera que los niños de 0 a 6 años no reciben una adecuada formación musical, y que los especialistas carecen de los conocimientos necesarios conceptuales y metodológicos relacionados con la música. El propósito es conseguir una mejor preparación musical de estos profesionales porque a estas edades las experiencias musicales sirven como eje motivador y globalizador de los diferentes aprendizajes.

€ COELLO MARTÍN, J. R. (1996): *“La enseñanza de la música en Tenerife (1857 – 1991): El caso del Valle de Guimar”*.

Esta investigación estudia la evolución de la enseñanza de la música en Tenerife, siguiendo la trayectoria marcada por la legislación educativa (1857-1991). Analiza la enseñanza musical en el marco educativo de la España contemporánea y la formación Inicial del profesorado de la enseñanza primaria. Al mismo tiempo realiza un estudio pormenorizado de una serie de agrupaciones musicales que han actuado como verdaderos centros de educación musical en Tenerife.

€ VALLS CASANOVAS, A. (1998): *“La didáctica de la música en la formación inicial de los maestros especialistas de música en la enseñanza primaria”*

La tesis abarca dos grandes objetivos. El primero, un análisis reflexivo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la didáctica de la música en estudiantes de formación inicial; el segundo, la elaboración de unos materiales para ayudar la tarea formativa de los futuros maestros de música.

€ ISRAEL SARO, M. (2000): *“Itinerarios musicales de los alumnos de las diplomaturas de Magisterio de la Comunidad Autónoma Andaluza. Aficiones y actitudes”*.

La estructura de la tesis refleja el recorrido histórico sobre la educación musical a través de los siglos, tratando la formación musical del maestro

en los distintos planes de estudio, así como la formación musical de los alumnos durante las etapas de Primaria, Secundaria y Bachillerato, finalizando con un estudio estadístico realizado a los alumnos de las diplomaturas de Magisterio de la Comunidad Autónoma Andaluza, en el que investigan sus itinerarios, aficiones y actitudes musicales estableciendo un estudio entre un grupo de alumnos de la diplomatura de educación musical y otro formado por alumnos de las restantes especialidades de Magisterio.

- ∄ VILAR MONMANY, M. (2001): *“De la formación Inicial del Maestro de Educación Musical a la práctica profesional: Análisis y Evaluación”*.

La investigación se centra en la evaluación de la competencia y la preparación didácticas en el ámbito musical, alcanzadas en el período de formación inicial de maestros especialistas graduados en la Universidad Autónoma de Barcelona. Los principales objetivos son: Análisis de la puesta en práctica en el medio escolar de la propuesta de educación musical para la etapa primaria, Valoración de cómo los maestros en ejercicio desarrollan y concretan la propuesta didáctica y la delimitación de necesidades de formación permanente.

➤ EDUCACIÓN MUSICAL EN PRIMARIA

- ∄ LULL SANTIAGO, J. (1985): *“Competencias docentes en la didáctica especial de la música”*.

Se demuestra el deficiente estado que, antes de la aprobación de la LOGSE, tenía la enseñanza de la música en las escuelas de E.G.B., y ofrece un planteamiento didáctico con el ánimo de mejorar dicha situación. Realiza una comparación entre España y Hungría en cuanto a su legislación vigente en Educación Musical y realiza una propuesta para posibilitar una verdadera reforma en dicho terreno.

- ∄ PÉREZ GIL, M. (1991): *“Desarrollo y evaluación de un programa de apoyo curricular asistido por ordenador para la enseñanza de la música en la educación obligatoria”*.

Realiza una investigación sobre la creación de un programa para la introducción de la lectura musical en tres elementos diferenciados: ritmo,

melodía, armonía. Después comprueba su aplicabilidad en distintos niveles escolares y da cuenta de los resultados obtenidos.

- € LACÁRCEL MORENO, J. (1992): *“La conservación de la melodía: un estudio evolutivo entre los cuatro y nueve años de edad”*.

Trata de la psicología de la música y hace un estudio sobre la conservación de la melodía en niños de edades comprendidas entre los 4 y los 9 años. Toma para ello de ejemplo y estudio las tareas de conservación piagetianas.

- € ARÓSTEGUI PLAZA, J.L. (1999): *“Democracia y currículum: La participación del alumnado en el aula de música”*

Trata de la necesidad de indagar en las características y formas de proceder de los sectores implicados en las intervenciones escolares, de analizar los significados atribuidos al concepto de participación estudiantil durante el período de escolarización obligatoria, orientada a las posibilidades de mejora de la cultura democrática en las relaciones e intervenciones curriculares, todo ello estudiado desde el campo de la educación musical.

- € BERMELL CORRAL, M.A. (1999): *“Evaluación de un programa de intervención basado en la música – movimiento como optimizador del aprendizaje en la Educación Primaria”*.

Este trabajo se centra en la Psicología Educativa donde analiza y efectúa la conexión entre el profesor y el alumno mediante la investigación y acción en el aula. Se justifica con la necesidad de dar a conocer el aprendizaje de la música y movimiento, permitiendo que el profesor pueda desarrollar modelos institucionales eficientes en las aulas.

- € DÍAZ GÓMEZ, M. (2001): *“La música en la Educación Primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación, análisis para futuros planes de intervención educativa en la Comunidad Autónoma Vasca”*.

El tema de esta tesis se centra en el estudio y el análisis de la Educación Musical en torno a dos ámbitos: Enseñanza de Régimen General - Etapa Primaria, y Enseñanza de Régimen especial – Escuelas de Música, de la Comunidad Autónoma Vasca. Se elaboran propuestas de actuación conjunta que permiten apoyar y fortalecer la enseñanza musical pudiendo brindar la oportunidad, a niños y niñas en edades comprendidas entre los

seis y los doce años, de poder disfrutar haciendo música en función de sus habilidades.

- € RODRÍGUEZ GARCÍA, J.A. (2001): *“La educación musical en los proyectos curriculares de Educación Primaria: Evaluación de su propuesta y desarrollo”*

Esta tesis ha considerado desde un paradigma interpretativo / cualitativo, cuestiones relativas a tres ámbitos básicos e interrelacionados entre sí: por un lado las propuestas educativo-musicales para Educación Primaria ofertadas por las distintas administraciones educativas; por otro, la comprensión que los centros educativos realizan de este marco legal; por último, cómo se concreta todo esto en el aula de música.

- € NEUMAN KOVENSKY, V. (2002): *“Los conciertos didácticos y la audición musical en el aula. La experiencia de la Orquesta Ciudad de Granada y su influencia en la acción docente”*

La investigación está centrada en la valoración que el profesorado hace de los Conciertos Didácticos de la Orquesta Ciudad de Granada en los que participa, así como en la relación de estos conciertos con la audición musical en el aula, y en su influencia sobre la acción docente.

- € MARTÍN MORENO, M. C. (2002): *“Las propuestas curriculares para el área de Educación Musical en la reforma de la LOGSE: Antecedentes y estudio comparativo en Educación Primaria”*.

El objeto de estudio de esta tesis está centrado en el análisis comparativo de las propuestas curriculares para la Educación Musical en Primaria prescritas por las distintas administraciones autonómicas que conforman el sistema educativo español a partir de la implantación de la LOGSE en 1990.

- € REYES LÓPEZ, M.L. (2005): *“La música en Educación Primaria. Una perspectiva desde el maestro especialista”*.

Esta tesis pretende explicar las situaciones que vive el maestro de música y busca la colaboración de ellos para conocer sus teorías implícitas sobre la acción educativa. El objetivo es conocer en primera persona, la percepción que tienen los docentes sobre la situación real de la educación musical en el marco de nuestra sociedad.

➤ EDUCACIÓN MUSICAL GENERAL

€ BARCELO GINARD, B.J. (1991): *“El nacimiento de la música en el niño”*. Es una investigación que se interesa por describir y analizar los mecanismos que explican el proceso mediante el cual el niño desarrolla, durante los primeros dos años de vida, su competencia musical, a la vez que objetiva las relaciones con el mundo de los sonidos.

€ PORTA NAVARRO, A. (1996): *“La música en las culturas del Rock y las fuentes del currículo de Educación Musical”*

Partiendo de un nivel de máxima generalidad, se realiza una primera aproximación al problema sobre la ausencia constante de la realidad sonora, desde un enfoque comunicativo. Posteriormente define el mapa sonoro, destacando el Rock como discurso sonoro, dominante de la cultura popular contemporánea. La educación musical se sitúa en unos parámetros de la comunicación y la escucha, que rebasan los principios de las principales corrientes pedagógicas.

€ PERELLÓ DOMÉNECH, V. (2001): *“Los estudios musicales en la nueva ordenación del sistema educativo: su aplicación en la Comunidad Valenciana”*.

Esta tesis hace una comparación sobre la organización de las enseñanzas musicales en Alemania, Francia, Reino Unido, Hungría y Polonia, con el sistema educativo español. Estudia la legislación de estudios musicales en España, desde la Constitución de 1912, hasta la implantación del sistema educativo de 1990, en lo referente a los estudios profesionalizados de música: Conservatorios y escuelas de música, y analiza el impacto de la aplicación de la ordenación del sistema educativo de 1990.

€ LORENZO QUILES, O. (2002): *“Educación Musical no formal a través de la prensa de divulgación general en España”*

Esta tesis investiga la forma de educarse musicalmente los españoles a partir de la prensa de divulgación general con mayor difusión nacional y en relación con el contexto educativo no formal. Parte de que la población española no ha sido musicalmente educada en el contexto del

aprendizaje formal, los Mas Media son hoy los agentes educativos no formales de primer orden y de que la valoración que realiza esta población sobre la música está fuertemente condicionada por el modo en que ha sido educada musicalmente, mediante los Mas Media.

➤ CREATIVIDAD MUSICAL

- € GASCÓN BAQUERO, M.C. (1989): *“Desarrollo de la creatividad a través de programas radiofónicos”*.

Esta investigación presenta como objetivo principal favorecer el desarrollo creativo del niño y su autorrealización, y los objetivos específicos que persigue son: favorecer el desarrollo de los factores de creatividad nombrados por Guildford, Torrance, Rogers. El medio elegido es la radio y se ha llevado a cabo en un centro privado concertado de Zaragoza capital.

- € ROMERO CARDALDA, J.J. (2001): *“Metodología evolutiva para la construcción de modelos cognitivos complejos. Exploración de la creatividad artificial en composición musical”*.

Esta tesis propone una metodología de desarrollo de entes artificiales creativos, facilitando la colaboración, cooperación y comparación de sistemas de investigación y mediante diferentes paradigmas computacionales. Desarrolla además una generalización del Test de Turing denominada Sociedad Híbrida, que permite validar un modelo de capacidad creativa mediante la utilización de una sociedad compuesta por humanos y sistemas informáticos.

➤ EL PIANO BÁSICO

- € VÁZQUEZ TUR, M. J. D. (1988): *“El piano y su música en el siglo XIX en España”*.

Esta tesis es un recorrido histórico del piano durante el siglo XIX en España, la Historia del piano en España en el siglo XIX.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA

CAPÍTULO I:

LA EXPRESIÓN MUSICAL COMO EJE CULTURAL Y EDUCATIVO DE LAS DIFERENTES SOCIEDADES A TRAVÉS DE LA HISTORIA

1. APROXIMACIONES A LA MÚSICA

La música ha estado siempre presente en todos los aspectos cotidianos de nuestra vida, forma parte importante de todas aquellas circunstancias o acontecimientos sociales en las que es necesario poner color, embellecer el evento o conseguir aflorar sentimientos y sensaciones. Hay quien cree que está más allá de lo que vemos y se relaciona con lo divino: *“El arte puede conducir a regiones ocupadas aún en algunos, por las religiones”*. (Maneveau, 1993:22)¹. En la misma línea, Inayat Khan (1995:3) señala que *“la música es la imagen de nuestro Amado”*.

La música es una combinación organizada de sonidos con un orden entre el hombre y el tiempo, que forman una arquitectura o escultura inmaterial y sonora, con unas características sociales, políticas, económicas..., propias de la época en la que se construye. De esta manera se forma un lenguaje sonoro que, dependiendo de los elementos utilizados, puede ser agradable o desagradable para el oído. Como instrumento de comunicación y expresión, se manifiestan sentimientos, emociones, ideas... y su función fundamental es la de conseguir, aunque sea por un instante, una sublime exaltación del individuo. Combinando sus elementos tiempo, altura e intensidad, se obtienen otros de más capacitación musical como el ritmo, la melodía y la armonía.

Es el ritmo, el elemento básico e imprescindible que da la fuerza emocional necesaria, el pulso vital; la melodía nos clarifica el mensaje que el compositor quiere transmitir. La armonía aporta ese rasgo científico y artístico de organización de acordes, que le permite ser una obra de arte.

Para Dalcroze, la música es capaz de enlazar todas las energías del ser humano, cuando unifica lo espiritual con lo intelectual (citado en Bachmann, 1988). Todo ello se convierte en actividad consciente y deliberada que con el

¹ Maneveau hace referencia al estado de exaltación y sublimación que puede llegar a experimentar el individuo a través de la música.

concurso de elementos sonoros se dirige a la expresión y el goce anímico. (Torres y otros, 1984).

Cree Hoffman que la música tiene poder para penetrar en las profundidades psicológicas de la persona y que es la continuación de la palabra que se inserta en lo consciente y en lo más profundo del subconsciente. El alma y el corazón reaccionan ante las diferentes melodías, enriqueciéndolas y llenando todo el interior de sentimientos nuevos (en Schneider y otros, 1979).

Rowell (1999:145) describe el significado musical con el siguiente esquema:

Sujeto	Verbo	Objeto
<i>La música o un hecho musical</i>	<i>Significa Expresa Representa Evoca Imita Simboliza Se parece a Apunta hacia Se refiere a</i>	<i>Un sentimiento Emoción Un humor Una imagen Una cosa Nada Un proceso Cualidades humanas Otro hecho musical Un tipo de movimiento</i>

La música desarrolla la creatividad, aporta sensibilidad para captar las manifestaciones del mundo sonoro, desarrolla la expresión, colabora en la toma de conciencia de lo que es, debe y puede ser el arte y despierta el sentido auditivo.

2. LA MÚSICA EN EL CONTEXTO SOCIO – CULTURAL DE LAS DIFERENTES ÉPOCAS

La música actual es el fruto de una lenta evolución, que tiene sus orígenes en los albores de la vida misma y ha acompañado al hombre desde siempre como integrante de su ser.

Existen creencias míticas de determinadas culturas y civilizaciones antiguas que proporcionan ideas sobre el origen de la música². La mayoría la consideran como de esencia divina, aunque hay otras que creen en la magia, la imitación, el juego, etc., como iniciadores de la actividad musical. Pero a pesar de todas estas teorías, hemos de decir que los principios de la música se pierden con el tiempo.

Los pueblos primitivos tenían fe en el poder mágico de la música utilizando los cantos en las curaciones. La Antigüedad clásica llegó a relacionarla con una gran fuerza terapéutica (Schneider y otros, Ob.cit.).

En Grecia, la práctica musical alcanzó gran importancia con las canciones interpretadas por coros, aunque sobresalió la música instrumental por el culto a los dioses Apolo y Dionisos, adquiriendo especial renombre la lira y el aulos o doble oboe. Además, los griegos sistematizaron un tipo de notación musical, gracias al cual podemos en la actualidad, aunque de manera aproximada, descifrar los más antiguos documentos musicales.³

² Según los Hindúes, la música es el único vínculo entre los dioses y los hombres. Para los chinos, procede del corazón humano; la armonía del corazón produce la armonía de la respiración, la armonía de la respiración la de la voz, y la voz es el símbolo de la unión existente entre el cielo y la tierra. Para los griegos, el canto fue enseñado por los dioses; el poeta–músico recibe de ellos el poder del encantamiento. En algunas tribus mejicanas se creía que la divinidad trazaba un puente entre ellos y los humanos para dotar a estos últimos de los beneficios de la música. (Crivillé i Bargalló, 1983)

³ “Grecia contó con tratadistas que fijaron la exposición teórica de su música. El más célebre de ellos, Pitágoras, fue quien probablemente, resumió los conocimientos anteriores procedentes de Mesopotamia y Egipto, articulando una serie de formulaciones y cálculos musicales de asombrosa precisión, que culminaron con las teorías de Euclides. Entre los muchos filósofos y matemáticos dedicados a las especulaciones musicales destacan también Platón y Aristóteles, cuya influencia estuvo presente durante toda nuestra Edad Media” (Torres y otros, Ob.cit. Pag. 26).

En Roma, la música gozó de gran aceptación pública, se utilizaba en las celebraciones, en los juegos, en el teatro, en los sacrificios, en los banquetes y en otros muchos actos de la vida cotidiana tanto entre la gente del pueblo como en la alta sociedad. Importantes fueron los coros y los conjuntos masivos de instrumentos, en especial trompetas, tibias, liras, arpas, flautas, etc. que formaban reconocidas agrupaciones, al ser las voces acompañadas por instrumentistas. Es muy conocida la afición de Nerón por la música y cuánto se vanagloriaba de su talento artístico.

2.1. La Edad Media

La división del Imperio Romano, provocó también la escisión de la herencia musical. En occidente, la dejaron en manos de la Iglesia, que fue la encargada de revitalizarla y unificarla, presentando las bases de una nueva tradición musical. En Bizancio, la música que se practicaba era la melodía griega con influencia oriental, y se cree que de este arte bizantino que se caracterizaba por su preferencia por el órgano, surgió la polifonía vocal.

Tras su caída, los pueblos germánicos y eslavos toman el relevo en las zonas de Europa Central y Occidental; son portadores de nuevas costumbres y formas de entender la vida, pero pasa más de un siglo antes de conseguir un nuevo orden social, unas mínimas garantías de supervivencia y tranquilidad con las que se pudiera aflorar algún tipo de cultura.

La Iglesia ejerce una influencia absoluta en todos los aspectos y sobre todo en los culturales. Con tal monopolio corta de raíz todo vínculo con las manifestaciones profanas de los tiempos clásicos y surge una expresión artística y cultural en el que el elemento predominante es el religioso⁴. De esta manera surge un tipo de expresión musical austera, puramente vocal y

⁴ *“Con tanta desolación y tal desmembramiento social, sólo una institución mantenía un poco de cohesión: la Iglesia, y sólo ella, disponía de una cierta estabilidad y estructura (monasterios y abadías) donde poder dedicar algún tiempo a cultivar el espíritu. A la Iglesia le debemos la mínima continuidad musical con el legado de la antigüedad, como por ejemplo el establecimiento de los modos eclesiásticos, claramente derivados de los modos griegos”* (Alsina y Sesé, 1994:23).

profundamente fiel a la idea religiosa a la que sirve. Eran cantos litúrgicos con dos formas principales: el responsorio y la antífona.

El cristianismo se extendió tan rápidamente que aumentaron vertiginosamente sus prácticas litúrgicas y así fueron surgiendo nuevos cantos como los “himnos” con texto en forma estrófica. El Papa Gregorio I, fue el primero en recopilar la práctica musical de los cristianos, y durante el siglo VII y los dos siguientes se fue constituyendo y seleccionando un repertorio que en honor al primer recopilador recibió el nombre de “Canto Gregoriano”.

Estos cantos sufren grandes modificaciones dando lugar a las secuencias y tropos que eran interpretados por juglares y trovadores. Surgen también indicios del pentagrama actual gracias al teórico Hucbaldo quien, en el siglo X, decidió escribir varias líneas horizontales de manera que a cada una le correspondía una nota musical.

Bernal (1996) afirma que en este mismo siglo se empiezan a crear centros para que se eduquen musicalmente los niños. La Iglesia necesita cantores que acompañen la liturgia y las capillas monacales acogen a estos infantes a quienes se les enseña, al mismo tiempo, a leer y escribir⁵. Este es el origen de las escuelas, y de los centros de formación de maestros. La música es muy importante por estar al servicio de la religión.

A partir de la última década del siglo XI, entramos en una época en la que el espíritu de tradición es sustituido por el de invención y surge la Polifonía. Aunque la monodia hasta ahora practicada no desaparece, sino que continúa con excelentes resultados, la polifonía por su lado, comienza un desarrollo acelerado que culmina de forma brillante en el siglo XVI con compositores como Palestrina, Victoria y Lasso.

⁵ “Los métodos de enseñanza eran esencialmente memorísticos, el maestro leía o recitaba un trozo de texto que luego ampliaba y comentaba, el alumno debía repetir los conceptos. La disciplina severa y rígida, siempre en consonancia con la vida monacal” (Moreno y otros, 1986:158)

Las melodías que se tomaban para los primeros ensayos polifónicos eran de carácter litúrgico, normalmente procedentes de los tropos ya que estos eran de creación nueva y no pertenecían al repertorio del gregoriano antiguo.

En los siglos XII y XIII, surge una nueva forma de hacer música, el Ars Antiqua con sus representantes Leonin y Perotin, y en el XIV el Ars Nova introducido por Philippe de Vitry. Las formas musicales que más se trabajaron fueron el conductus, el motete, el canon, el madrigal y la danza.

La música, no sólo la profana sino también gran parte de la religiosa, aunque escrita para voces, podía interpretarse con acompañamiento instrumental. En las iglesias se utilizaba el órgano, pero con la música polifónica se introdujeron otros instrumentos como las violas, chirimías, flautas, etc. Los juglares y trovadores utilizaban laúdes, arpas, salteríos, gaitas y variedad de panderos, sonajas, tamboriles, etc. Para las celebraciones públicas y fiestas al aire libre se utilizaba un conjunto característico llamado “música alta” por su sonido potente y brillante con trompetas, chirimías y bombardas. La música continuaba siendo horizontal, sin dramatismos, explicativa, agradable, y basada en la línea melódica.

Torres y otros (Ob. cit.), describen la música impresa de esta época en España. Están entre otros: El Códice Calixtino (con veintinueve discantos a dos voces y uno a tres), Las Cántigas de Santa María de Alfonso X, el Sabio (una recopilación de más de cuatrocientas canciones monódicas que relatan milagros y favores de la Virgen), Códice del Monasterio de las Huelgas (con composiciones monódicas y polifónicas de los siglos XII al XIV; son 186 obras del Ars Antiqua, un credo del Ars Nova y un ejercicio de solfeo a dos voces), Llibre Vermell (con diez piezas, entre virolais, cánones, danzas... a una, dos o tres voces).

2.2. El Renacimiento

El siglo XV transcurre marcado por la crisis que se sufría en todos los aspectos de la vida, religiosos, económicos, sociales, políticos⁶. La Caída de Constantinopla en manos de los turcos trae como consecuencia grandes cambios y descubrimientos, como el de América, y el Humanismo, base ideológica del Renacimiento. Estos descubrimientos coinciden con los científicos; el razonamiento empieza a desarrollarse al margen de la fe y las nuevas ideas se transmiten rápidamente gracias a la imprenta, adaptada por Hahn para la impresión de la música.

El alto nivel de vida de los poderosos les permite disponer de sus propios músicos, cantores e instrumentistas, constituyendo lo que se denomina “capilla”, a imitación de las que existían en las catedrales para acompañar los oficios religiosos. Pronto se normalizó que los príncipes y nobles tuvieran la suya propia para amenizar sus fiestas y viajes.

En el campo de la educación destaca la importancia de la formación de los niños en sus primeros años de vida, pues a esa edad disponen de una memoria maravillosa. La mayoría de los pedagogos incluyen la música en su propuesta pedagógica. Se aconseja que en los primeros años, teniendo en cuenta la importancia de la cultura, se les enseñen cosas para la vida, durante los cuatro o cinco siguientes se utilicen procedimientos que no fatiguen al niño y que se comience más tarde con estudios atractivos y no excesivamente complicados (Moreno y otros, Ob.cit.).

⁶ Por un lado, la Iglesia que después de padecer grandes desajustes, tensiones internas y divisiones optó por una solución necesaria, la Reforma. La economía tampoco disfrutaba de su mejor momento; el imparable desarrollo del comercio y de la mentalidad mercantilista trae como consecuencia el auge de mercaderes y negociantes y la sociedad ve que gente nueva, sin sangre burgués ni aristocrático, va ascendiendo a los puestos más relevantes, sólo por el poder de la condición económica. La crisis política es importante con enfrentamientos entre los grandes señores feudales y los reyes, que pretenden adquirir un poder unificado y fuerte, logrado a finales de siglo. La monarquía se hace más poderosa unificando territorios y creando grandes entidades políticas. Es la época de nuestros Reyes Católicos. (Torres y otros, Ob.cit.)

La música del siglo XV da mucha importancia a lo profano y se aparta bastante de la dependencia religiosa, tendencia facilitada por la influencia del Humanismo. Se ha de elaborar una música capaz de conmover y divertir al público, y para ello es necesario devolver la sencillez y claridad a un campo lleno de desorden en sus ideas y teorías. *“Encontrarle a la música, un orden consustancial a la naturaleza específica de la música, un orden matemático y tan sencillo y racional como la propia naturaleza”* (Fubini, 1990:130).

A diferencia de la iglesia católica, que de alguna manera defiende la idea de que la música era sólo para los entendidos, la Reforma Luterana otorga a la música una presencia mucho más amplia y Lutero incluye todo tipo de cantos en las celebraciones religiosas. Ante esta situación, el Concilio de Trento expone su desacuerdo con las composiciones clericales de la época debido a la complicación con la que se construye la polifonía, que impide que los oyentes escuchen el texto, y acuerda admitir sólo aquellas composiciones en las que las palabras sean claramente percibidas y sirvan para realzar el significado devoto de los textos. Estos estrictos códigos fueron seguidos, entre otros compositores, por Palestrina. *“Impuso casi un retorno al contrapunto nota contra nota, limpiando de la liturgia cualquier canto que no estuviera claramente controlado”* (Alsina y Sesé, Ob.cit. Pag.37).

Con el desarrollo económico se produce un enorme crecimiento de los músicos flamencos y se organiza e instaura la profesión musical: los juglares se asientan en ciudades y se organizan en gremios y corporaciones. Se crean escuelas de música y canto que pronto adquieren gran importancia, y proliferan aún más las capillas de los grandes señores. Así florece la generación de compositores flamencos a la que pertenece Josquin des Prez, quien da fuerza expresiva y elegancia cantable a la música, *“el verdadero descubridor de la palabra como fuente inagotable de inspiración musical”* (Abraham, 1986:176)

El público empieza a prestar atención al texto que se canta y se intenta representar su sentido mediante un simbolismo musical. La música con

este autor pasa de ser totalmente mecánico a convertirse en expresión de ideas, sentimientos: *“La música con Josquin des Prez deja de ser un hábil oficio para convertirse en un arte auténtico”* (Torres y otros, Ob.cit. Pag. 87).

La música puramente instrumental alcanza su auge en el siglo XVI; los instrumentos de sonido suave son utilizados para acompañar canciones y motetes, y los de sonido fuerte sirven para el acompañamiento de danzas. Se constituye una agrupación muy característica, la formada por chirimía, bombardas y trompeta o trombón. (Ibid.1984).

Italia desarrolla el creciente interés por subrayar el contenido humano del texto, a pesar de que Roma y Venecia crearan su propia escuela donde la música instrumental no tardaría en adoptar los recursos imitativos que se practicaban en el motete. *“En su esencia, se trata de motetes sin letra, con cada una de las secciones polifónicas netamente encajadas en la siguiente”* (Abraham, Ob.cit. Pag. 234)

Aparte del órgano se desarrolló la afición por instrumentos de tecla como el clavicordio y el clavecín, aunque también fueron muy cultivados el arpa y el laúd que también podían tocar a varias voces y formar música de conjunto.

A finales del siglo XVI, cuando se introduce la melodía acompañada y cantada al estilo recitativo, la Camerata Fiorentina lleva a la práctica escénica el primer “dramma per música” o “Melodrama”: se estrenan “Eurídice” y “Orfeo y Eurídice”, en 1600 y 1603, respectivamente. Así, surge la ópera, que alcanzó su madurez con la obra de Claudio Monteverdi.

España, a diferencia de otras naciones, sufre grandes problemas económicos, políticos, religiosos... que hacen que el movimiento renacentista nunca se independice del mundo medieval, provocando que cultive lo popular y tradicional tanto en los cantares como en otros aspectos de la cultura. Los reyes de Aragón y Cataluña fueron grandes amantes de la música y las catedrales de Barcelona, Tarragona y Valencia, y el Monasterio de Montserrat mantenían capillas que constituían la única vía de acceso a la enseñanza

musical⁷. Los reyes de Castilla también fomentaban este arte en sus cortes y en el último tercio del siglo, los Reyes Católicos poseían una nutrida capilla de cantores.

El género principal de la polifonía profana española hacia fines del siglo XV fue el villancico, y la religiosa tiene influencia popular pero es más conservadora, con un lenguaje más internacional. Utilizan melodías conocidas de la época o temas de motetes a modo de cantus firmus. La música instrumental fue muy pobre en cantidad, pero rica en calidad. Se utilizaban instrumentos para ejecutar danzas, acompañar voces tanto en lo profano como en lo religioso y solemnizar con marchas o fanfarrias ciertos actos públicos de importancia. La mayor parte del repertorio musical de este siglo se halla recogido en distintas recopilaciones, entre las que se encuentran el Cancionero de Segovia, el Cancionero musical de la Colombina y el Cancionero de Palacio. (Torres y otros, Ob.cit.)

Pero la plenitud del Renacimiento Musical se alcanza en España bajo los reinados de Carlos V y Felipe II, y las capillas reales que estaban constituidas sobre todo por cantores flamencos, pasan a nutrirse cada vez más exclusivamente de músicos españoles. (Grout, 1984)

En Alemania querían cultivar un género con el que el pueblo pudiese participar en las celebraciones religiosas. Se le dio mucha importancia a la lengua vernácula y así surgió el “Coral”, que recibió el reconocimiento oficial y fueron muchos los compositores que lo trabajaron, entre ellos Lutero. El órgano alcanza gran notoriedad y el laúd se convierte en el instrumento popular por excelencia.

En Inglaterra, hubo ciertas circunstancias que hicieron peligrar la música religiosa⁸, pero fue bajo el reinado de Isabel I cuando se le concedió un

⁷ “Los niños cantorcitos son los principales recipiendarios de estas enseñanzas, que procedían de los más diversos lugares y que eran buscados especialmente por el maestro de capilla, que los seleccionaba en razón de la bondad de sus voces” (Martín Moreno, 1985: 23)

⁸ La prohibición de celebrar misa y la supresión de los Monasterios hizo empobrecer la vida musical religiosa. (Torres y otros, Ob. cit.)

papel preponderante, con el Anthem del servicio anglicano que había sustituido al motete de la misa católica. Por último en Francia, la música instrumental consistía fundamentalmente en las danzas, como la chanson, pavanas, gallardas, entre otras.

2.3. El Barroco

Después del esplendor con el que se ha caracterizado el siglo XVI, sus últimas décadas vuelven a sentir la crisis. Toda Europa se ve envuelta en un profundo declive tanto en el terreno religioso, como político, estatal, económico y artístico. Pero a pesar de esta época tan conflictiva, el arte y las ciencias consiguen dar un salto adelante y surgen los grandes ingenios en todas las ramas del saber. *“Se trata de una época de desórdenes y de cambios. El arte, como parte de la vida ha de reflejar estos desórdenes (y quizá la falta de claridad del Barroco sea su resultado), pero el sentimiento y el deseo de expresión, posiblemente a causa de la abundancia de conflictos, está más presente que en ninguna época”* (Alsina y Sesé, Ob.cit. Pag.39).

Se crea una música diferente, cuya esencia es la melodía acompañada, con características que la hacen más profesional porque es más difícil de interpretar. Se desarrollan nuevas formas musicales como la ópera, el oratorio y la cantata en la música escénica, y la suite, la sonata, la fuga y el concierto, en la instrumental. (Torres y otros, Ob.cit.).

Es en Italia donde surge esta música pura sin texto y otras nuevas formas musicales, con músicos como Frescobaldi. Nace la ejecución virtuosística y con ella un nuevo instrumento que agrada a todos por su agilidad, el violín.

En Alemania, la ópera que se cultiva es de estilo italiano⁹, y sobresale Schütz, como creador del oratorio. Sin embargo, los géneros en los

⁹ La ópera que se cultiva en Alemania no contempla muchos rasgos alemanes y utiliza el idioma italiano para su construcción, costumbre que continuó hasta el clasicismo.

que este país se volcó fueron el lied y el coral, y este último era interpretado al órgano para conseguir más potencia interpretativa. Los instrumentos más cultivados fueron el órgano y el clave, y escribieron para ellos Pachelbel, Buxtehude y cómo no, Johann Sebastian Bach, quien marcó la música barroca alemana.

En Inglaterra, todas las manifestaciones culturales, entre ellas la música, siguieron gozando de un gran prestigio ante la sociedad. Durante el reinado de Isabel I, se le daba mucha importancia a la música del teatro inglés y al ballet, pero la guerra civil de 1641 provocó el cierre de los teatros y esta producción desapareció, hasta que Purcell destacó con su música para escena con un estilo elegante y enérgico. Tras su muerte no apareció ningún otro compositor con la talla necesaria para mantener el interés social por la música nacional así que, Inglaterra se vio obligada a importar muchos músicos de otras naciones, entre los que destaca Haendel.

En Francia, las representaciones teatrales más difundidas son el ballet y la ópera, mientras que el género más trabajado en la música eclesíástica es el motete, con cantores solistas, coros y orquesta.

En España, el XVII es el siglo de Oro en todas las áreas artísticas incluida la música, en la que tanto la música profana como la religiosa se cultivan con gran calidad. La cantata, tanto de contenido religioso como profano, y el aria, acompañada con instrumentos de la familia del violín, son los géneros más difundidos. También floreció una importante generación de organistas y organeros, y gracias a ellos, es el país que conserva el mayor número de órganos de esta época barroca. Otro instrumento muy cultivado fue la guitarra¹⁰.

Los cancioneros que se conservan son el libro de Tonos Castellanos, el de Tonos Humanos y el Cancionero de Sablonara, que son más

¹⁰ A diferencia del siglo XVI, en el que la vihuela de mano triunfa dejando a la guitarra como instrumento de carácter popular, en el XVII la vihuela decae y desaparece, siendo la guitarra de cinco y seis cuerdas la que la sustituye.

bien polifónicos. Es sobre todo en lo profano, donde se observa la evolución del estilo musical, de polifonía a monodia acompañada, la cual se desarrolla sobre todo en la representación escénica¹¹. La música se consideraba parte importante en el teatro barroco español del Siglo de Oro, donde abundaban los villancicos, bailes, tonadillas y fragmentos totalmente instrumentales.

Con la venida de los Borbones, la influencia italiana es abrumadora, y se empieza a escribir ópera al estilo italiano. Quedan como meramente españoles la música para los espectáculos teatrales, entremeses, bailes y mojigangas. La tonadilla escénica surge en la segunda mitad del siglo XVIII.

2.4. El Clasicismo

En este siglo, en contra de todas las ideas tradicionales, surgen movimientos culturales como la Ilustración que defiende la igualdad de todos ante la ley, la libertad espiritual e ideológica, la tolerancia religiosa y la búsqueda de la felicidad a través del conocimiento y dominio de la Naturaleza, por medio de procedimientos fundados en la razón. La gran obra de la Ilustración es la Enciclopedia, que resume los conocimientos de su época con un alto nivel científico y transmite claramente el racionalismo ilustrado. Un colaborador importante de la Enciclopedia es Rousseau, que es una de las figuras más intelectuales de la época. Este estudioso introduce el valor del sentimiento y de la razón, propone la vida natural como situación ideal y considera que la estructura social y los intereses del estado corrompen la bondad natural del hombre. Estas ideas ponen en marcha el espíritu crítico de la sociedad, y las clases de poder se sienten amenazadas comenzando unas maniobras y reformas sin tener en cuenta las necesidades de la sociedad, como la libertad e igualdad. Esta situación desemboca en la Revolución Francesa de 1789.

¹¹ En 1629, tuvo lugar en Madrid la primera representación de una ópera totalmente cantada. Pero tuvo más éxito otro género no totalmente cantado, la Zarzuela, que se llamó así porque la representación se realizaba en el Palacio de la Zarzuela, pero no tenía nada que ver con las zarzuelas que surgirían en el siglo XIX.

Musicalmente, vivieron el auge de personajes como Haydn y Mozart que trabajan las formas sonata, sinfonía, música de cámara y cuarteto de cuerda, géneros que quedan consolidados gracias al nacimiento de la música como espectáculo comercial y a la práctica del concierto público promovida por un empresario y dirigida a toda la población. *“Haydn ilustra el arte del discurso, la fantasía y la razón de manera equilibrada y en estrecha correspondencia”* (Fubini, Ob. cit. Pag. 249)

Es más tarde Beethoven quien introduce grandes innovaciones, se siente libre, nacido de la Revolución y amigo de todos, y así convierte su obra en vehículo ideológico y en un importante testimonio de su época y de la situación social que se vive. Representa la transición del clasicismo al romanticismo. *“Beethoven entró en escena en un momento favorable de la historia. Heredó de Haydn y Mozart un estilo y ciertas formas musicales bien desarrolladas ya, pero aún susceptibles de seguir creciendo”* (Grout, Ob.cit. Pag. 562).

La música orquestal alcanza gran desarrollo y perfección, a través de la escuela de Mannheim, donde aparecen las primeras sinfonías en su estilo moderno. Los compositores de esta escuela fijaron las bases de la música orquestal (el esquema y las bases de la sinfonía), y convirtieron a la orquesta en un instrumento flexible, por medio del cual es posible la graduación de las intensidades y los contrastes expresivos.

En 1709 surgen los primeros indicios del actual piano, gracias al italiano Cristofori, y a lo largo de todo el siglo XVIII fueron los músicos y constructores quienes perfeccionaron el instrumento y lo capacitaron para transmitir sutilezas, contrastes y grandiosidad orquestal.

Martín Moreno (Ob.cit.) asegura que los principales núcleos de producción musical son la Iglesia, la Corte, las Casas Nobles y los Teatros. De ellos, la Iglesia será la más importante proporcionando además la única vía para la enseñanza musical, a través de la Capilla de Música. Los niños cantaban hasta el momento de la mudanza de voz, luego eran despedidos.

Estaba prohibida la presencia de mujeres en el culto litúrgico, y la Iglesia recurría a los falsetistas y castrados¹².

2.5. El Romanticismo

Por todo lo que acontece durante el siglo XIX, el romanticismo es descrita por muchos autores como la era del liberalismo, tanto social como artístico¹³

En esta época, la música es el arte por excelencia; es la mejor manera de expresar el alma romántica. La ópera era el espectáculo favorito de la burguesía, y los músicos, tanto intérpretes como compositores, se convirtieron en verdaderos ídolos de la sociedad europea. Las orquestas, las cuales se amplían aumentando el número de instrumentos de cada familia, ya no tocaban en los palacios, sino en las salas de concierto o teatros e incluso la música de cámara se hace en salones burgueses o en centros especializados.

El instrumento favorito de la burguesía era el piano y se convirtió en parte integrante de los hogares del XIX. Se enseñaba su práctica al sexo femenino, porque el arte de tocar el piano, junto al dibujo, el canto y el bordado

¹² Los castrados eran cantores adultos, que cuando eran pequeños, antes de que mudaran la voz, se les privaba de sus órganos genitales para que conservaran sus voces agudas de tiple. Este procedimiento continuó hasta su prohibición por el Papa Clemente XIV, que permitió a su vez la presencia de mujeres en los coros religiosos. El Real Colegio de Cantores de la Real Capilla es la institución donde se formaban los niños que iban a tomar parte en los actos musicales de la Real Capilla. *“Recibirán clases de escritura, latín, gramática, pero sobre todo, una densa formación musical... Se recomendaba al profesorado su esfuerzo, para que los niños con su preparación dieran buena imagen y estima de la Capilla Real”* (Martín Moreno, Ob. cit. Pag. 26-30)

¹³ Durante el siglo XIX, la clase burguesa triunfa, frente a las clases privilegiadas que dominaban la vida social y política europea. Así se imponen formas de gobierno democráticas, en las que todos los ciudadanos tienen derecho a votar para elegir a sus gobernantes y exigirles cuentas de sus actos.

Pero esta fuerza burguesa olvida por completo a una tercera clase social, el proletariado, con quien actúa de forma muy injusta, obligándoles a sufrir una gran opresión económica y laboral, sin derechos individuales. Carlos Marx y Miguel Bakunin trabajan a favor de esta clase obrera. Pero después de un período revolucionario en el que los trabajadores plantean sus reivindicaciones de forma violenta, gana la burguesía, que deja de ser revolucionaria y se convierte en conservadora.

A España vuelve la monarquía constitucional con Alfonso XII, en Francia se establece una república conservadora, en Europa aparecen nuevas naciones, como Alemania con los reyes prusianos, e Italia con la dinastía de los Saboya. Se alza un nuevo imperio, el inglés y se contempla la expansión de una nación americana, los Estados Unidos de Norteamérica.

se consideraban cualificaciones para el matrimonio. (Robertson y Stevens, 1985).

Para el piano se escriben la mayor parte de las composiciones de esta época; incluso la música escrita para otro instrumento se transcribe para éste tan aclamado, para que así pueda ser interpretada por todo el que lo maneje y llegar a ser popular¹⁴. *“Durante la mayor parte del siglo, el piano desempeñó un papel completamente dominante en las formas musicales más íntimas... Para bien o para mal, la mano sobre el teclado, en especial la mano alemana, gobernó el mundo musical”* (Abraham, Ob. cit. Pag.756)

Nace la música de salón, fácil y sencilla¹⁵. La música seria es escuchada por los pocos que la entienden y la ligera por el gran público; se produce así, una separación entre la música culta o seria y la de entretenimiento. Se rechazan las formas difíciles como la sonata y la sinfonía, y se prefieren las pequeñas, de estructura sencilla, que se adaptan con más comodidad al contenido que se quiere expresar. Estas fáciles formas que se trabajaron sobre todo para el piano son las bagatelas, sonatinas, impromptus, canciones, fantasías, nocturnos, valeses, mazurcas, polkas, estudios y lieder.

La ópera también se trabajó mucho debido a la demanda de una sociedad heterogénea cautivada por el imperio de la voz.

El romanticismo es un estilo internacional comprendido por todos los países dominados por la burguesía, pero la supremacía de la música romántica lo tiene Alemania, que desde Beethoven hasta Wagner impone su estilo. Entre las ciudades musicales alemanas están Leipzig, Dresde y Weimar, sin embargo, las escuelas musicales confluyen en París, con su conservatorio, y en Londres y Viena, ciudades de gran consumo y actividad musical;

¹⁴ Se realizaron transcripciones de *“óperas populares de Meyerbeer o de Rossini, variaciones sobre tonadas populares, danzas, rondós, caprichos e improvisaciones, cuidadosamente preparadas, con más oropel que sustancia”* (Robertson y Stevens, Ob. cit. Pag.198).

¹⁵ Es el tipo de música que el burgués exige que se interprete en los conciertos.

Uno de los intereses de la burguesía del siglo XIX era estudiar la historia medieval de cada país y buscar los valores esenciales de cada nacionalidad; si unimos a esto el sentimiento de unidad y peculiaridad nacional que se despierta con las invasiones napoleónicas surge el nacionalismo, que encuentra varias vías de expresión, entre ellas la música. Se extiende por los países que no tienen una tradición musical culta, y se inspira en los temas folklóricos y músicas del pasado, de sus respectivas tierras para crear, en contraposición a las maneras importadas de los tres países musicalmente más potentes: Alemania, Italia y Francia. Sus temas preferidos son los que afectan a la historia y la cultura de cada país, y musicalmente se verá acentuada con rasgos nacionales. Tenemos los ejemplos claros de Liszt, con sus Rapsodias Húngaras y Chopin con sus Polonesas.

La primera escuela nacionalista surge en Rusia gracias a la obra de Glinka, que compone una ópera de estructura italiana pero con argumento y melodías totalmente rusas “La vida por el Zar”. Más tarde compone “Ruslán y Ludmila” sobre un texto del escritor ruso Pushkin. A partir de aquí se consolida el nacionalismo y toda la música rusa toma un giro radical. Se forma el Grupo de los Cinco, impulsado por Balakirev y formado, además del ya citado, por Cui, Borodin, Mussorgsky y Rimsky-Korsakov, que llevan muy fielmente esta corriente que continúa hasta nuestros días con compositores que continuaron la herencia de Glinka: Rubinstein, Tchaikovsky, Glazunov, Rachmaninov y Scriabin.

En otros países también se compone para fomentar los sentimientos nacionales, como Checoslovaquia que lucha por la independencia del Imperio Austríaco, con compositores de la talla de Smetana, Dvorak y Janacek. Noruega, que intenta separarse de Suecia, contribuye a un nacionalismo literario y musical con sus dos más importantes representantes, Ibsen y Grieg, que componen Peer Gynt, obra maestra del nacionalismo noruego. Suecia ve nacer a dos compositores nacionalistas Berwald y Söderman; en Dinamarca están Gade y Nielsen y en Finlandia, que sufre su lucha contra Rusia, está Sibelius. En Hungría destacaron los nacionalistas ya a principios del siglo XX, Bartok y Kodaly.

En España, la música está en decadencia hasta la mitad del siglo XIX debido a la influencia italiana. A partir de 1850 hay una reacción contra lo extranjero que se traduce en la creación de un teatro lírico. Pero la ópera española fracasa y sale un nuevo género menor con más éxito, la zarzuela, que no gusta cuando es de grandes dimensiones, zarzuela grande; sólo triunfa el género chico, donde lo esencial es la alternancia de partes habladas y cantadas.

El compositor que introduce el nacionalismo en nuestro país es Pedrell y pronto aparecen tres compositores de renombre universal, Albéniz, Granados y Falla.

Ya en el siglo XX, hay otros compositores nacionalistas que no sólo trabajan el tema andaluz, sino que también utilizan esencias folklóricas de otras regiones españolas como el País Vasco: Usandizaga y Guridi. Pero hay preponderancia de lo mediterráneo con compositores como Turina, Esplá, Mompou, Halffter y Rodrigo, entre los más populares (Torres y otros, Ob.cit.).

2.6. El Impresionismo

A finales del siglo XIX, en Francia se vive una enorme sensación de inestabilidad, que por otro lado es compatible con el desarrollo técnico y científico, en donde se producen grandes cambios en las modas y en los criterios estéticos.¹⁶

Así surge el impresionismo, fenómeno francés que se orienta hacia temas nuevos. *“Estilo de composición destinado a crear impresiones descriptivas mediante la evocación de estados anímicos, utilizando armonías y timbres ricos y variados”*. *“Música programática, que difiere de la mayor parte de la música romántica programática por el hecho de que en primer lugar, no*

¹⁶ A finales del siglo XIX en Francia, domina la Burguesía, pero el establecimiento de la III República conlleva a la implantación del gran capitalismo y a la organización de la vida financiera. Pero a pesar de todo, la clase conservadora vive envuelta en varias crisis que se suceden continuamente.

trata de expresar sentimientos ni de relatar un argumento, sino de evocar una atmósfera” (Grout, Ob.cit. Pag. 713-714).

En este período se crea una música asentada sobre principios nuevos, como la sugestión tímbrica, el color de los acordes, las armonías y los instrumentos..., se ayuda de títulos sugerentes y reminiscencias de sonidos naturales como el agua, mar, ríos, y su atmósfera, el aire, las nieblas..., y se funda en la alusión y lo sobreentendido. Es el arte de la sensación y la finalidad perseguida es la plasmación de lo fugaz. Hay un gran interés por el sonido como tal, que provoca que desaparezca el impulso hacia delante. Ya no se crean expectativas; se instala firmemente en el presente, se recrea momento a momento (Small, 2003).

El representante principal de este movimiento es Debussy, cuyas aportaciones tanto técnicas como estilísticas han sido de vital importancia para el posterior desarrollo de este arte. Le fascinaba el carácter inmediato de la experiencia sensual, *“lo que oímos en su música es un nuevo o recuperado respeto por la naturaleza, que para él significaba la naturaleza de los sonidos... la naturaleza es una entidad autónoma, independiente de los valores humanos”* (Ibid. 2003, Pag.110).

Le siguen Satie, Ravel y Roussel, entre otros, siendo sus composiciones las que abrieron el camino a otros músicos de otros países para crear su arte. *“Fue su música para piano (la de Debussy) y la de Ravel quien mostró el camino a Albeniz y a Falla para componer respectivamente los cuatro cuadernos de Iberia y las Cuatro Piezas Españolas con las cuales España volvía a entrar en el campo de la música europea”* (Abraham, Ob. cit. Pag.796).

2.7. El Siglo XX

Aunque la música que prefiere la sociedad elegante de principios de siglo es el último eco del romanticismo y el gusto de la burguesía consiste en

operetas y vales, ya se siente la revolución musical acorde con los acontecimientos que se avecinan: las dos guerras mundiales que cambiaron todo el futuro de la sociedad, y la Revolución Rusa de 1917 que destrona al Zar Nicolás II y liquida las estructuras del poder feudal que aún existían¹⁷ .

En música se siente que se ha llegado al final de una era y se necesita una gran renovación. El primer compositor que realiza un cambio drástico es Stravinsky por su original uso del ritmo, sobre todo¹⁸ . Le sigue Schönberg quien destruye el gran soporte musical hasta la fecha, la tonalidad. Con ellos se abre un nuevo campo lleno de posibilidades expresivas.

El expresionismo artístico unió a varios artistas que perseguían la misma finalidad: *“la superación de su propia capacidad expresiva para representar en la forma más absoluta su mundo interior”* (Torres y otros, Ob.cit. Pag. 344). Estos artistas son Schönberg, Berg y Webern.

Cuando Schönberg destruye la tonalidad como principio de construcción, formula el nuevo sistema revolucionario de doce sonidos llamado método dodecafónico, con el que consiguió dar forma, estructura y expresividad a todas sus obras. Berg y Webern siguieron los pasos de Schönberg y encontraron en su modelo, un campo abierto para desarrollar sus obras.

¹⁷ Después de la Primera Guerra Mundial la sociedad se sentía traumatizada por la brutal experiencia. Después de la Segunda, Europa y prácticamente todo el mundo quedó sometida a la influencia de las dos grandes naciones vencedoras: los Estados Unidos de América y la U.R.S.S., que desde entonces condicionan el libre desarrollo de los pueblos. Tras esta guerra, el sentimiento de crisis es total, pero el desarrollo científico ha dado un gran impulso a todas las disciplinas del saber, y mediante sus aplicaciones técnicas ha cambiado la vida del hombre por completo; la industrialización, la tecnología, los medios de comunicación son aspectos verdaderamente revolucionarios que nos hacen muy distintos de nuestros antepasados.

¹⁸ Una de las obras de Stravinsky, “La Consagración de la Primavera” compuesta en 1913 supuso una verdadera revolución al utilizar un ritmo sincopado y violento como elemento principal de la obra, además de dar a la orquesta un aire rudo y salvaje. Era música agresiva y atronadora, muy diferente de la delicada y gustosa sonoridad a la que estaba acostumbrado el gran público. En 1913 comienza a escribir con una austeridad exagerada, escasez de medios, desnudez y rigor, un nuevo estilo que no fue entendido al principio por la multitud, para más tarde cambiar de método y explorar el sistema serial con el Septeto que escribió en 1953. Siempre fue un renovador, buscando nuevas claves para sus composiciones.

En la primera mitad del siglo XX existen gran cantidad de estilos, movimientos y tendencias en la música europea, pero todos ellos están de acuerdo en exigir a los artistas que compongan música fácil, que sea comprensible para la población y con sencilla estructura. Así, resaltan muchos compositores que, queriendo reunir muchos de estos aspectos componen obras que han dejado huella en nuestros días. Entre ellos están Prokofiev, Shostakovich y Hindemith.

Otros han proseguido con la exploración del fenómeno sonoro utilizando recursos instrumentales antes no usados, como el ruido producido por infinidad de objetos y ambientes, y desarrollando la producción de sonidos sintéticos o electrónicos. El precursor de la música electroacústica es el compositor americano Varese¹⁹ y entre los autores que la trabajan están Cage, Beiro, Ligeti y Lutoslawski. Todos ellos han experimentado el serialismo integral que ha evolucionado en algunos compositores hacia nuevas tendencias como la música electrónica y la especulación matemática. Una de las figuras más conocidas dentro de estas tendencias es Stockhausen.

El Jazz es otro movimiento que surge de las canciones de trabajo de los esclavos negros de los Estados Unidos y de los cantos colectivos de carácter religioso²⁰. Es la expresión de la clase marginada de la sociedad. *“Puede considerarse como una reencarnación del espíritu africano en un organismo extraño, originariamente europeo”* (Abraham, Ob. cit. Pag. 809).

El Jazz se convirtió pronto en una mezcla de estilos: por un lado los elementos característicos del África negra, y por otro, fórmulas e instrumentos

¹⁹ Edgar Varese trabajó hasta conseguir un lenguaje absolutamente personal, incorporando aspectos del mundo tecnificado muchos años antes de que su producción fuese posible.

²⁰ La característica que la define es la libertad de interpretación, que a diferencia de las demás composiciones, es expresión común de una comunidad marginada, por lo tanto en ella se ignoran las exigencias del compositor, siendo la figura principal el intérprete, que se le considera creador de la pieza. Esta interpretación está basada en la improvisación, que depende de la habilidad del ejecutante y de su estado de ánimo. Mientras los cantantes inventan sobre la marcha, hacen pausas que los instrumentistas aprovechan para hacer variaciones libres. Los elementos imprescindibles son el ritmo, que es el protagonista permanente y el Swing, que es un elemento emocional y técnico que consiste en todo un conjunto de elementos de factores psicológicos, ambientales, de ritmo, de velocidad, etc.

de la cultura musical europea. Todo ello, trajo como consecuencia la formación y aparición de famosos personajes como Basie, Ellington y Armstrong.²¹

Una rama del Jazz que prosperó fue el Rag-time, que interpretado al piano, fue un gran éxito en América y Europa. Progresando en el Jazz, surgen varias variantes que marcan su propio estilo: Swing, Bebop ó Bop, Cool-jazz y Free-jazz. Esta última tendencia domina hasta la actualidad, en idénticas condiciones de libertad para la improvisación total, que a veces llega a negar el material temático, la continuidad y el acompañamiento rítmico. Tienen cada vez, más puntos en común con la música vanguardista y el rock. Así destacan Chick Corea, Ornette Coleman, Soft Machine y la Mahavishnu Orchestra. Con todos ellos se abren grandes posibilidades expresivas que van a constituir la música de nuestro tiempo. En los años 50 nace una forma emanada del Jazz el "Rhythm and blues" que era un tipo de músicaailable, rítmica y estructurada sobre las armonías del blues con preponderancia de dos instrumentos, la guitarra y la batería.

Aparte del Jazz hay música popular española, pero la juventud está influenciada por el Rock cuya primera figura es Elvis Presley. Este movimiento se convierte en el símbolo de los jóvenes que reclaman para sí el derecho de regir y orientar su propia vida. La música rock es elemental y simple, con una letra sencilla y pegadiza en la que se manifiesta el conflicto generacional que va en contra de todos los valores básicos de la sociedad burguesa.

Al mismo tiempo se ha estado componiendo otro tipo de canción que casi siempre ha sido sentimental, utilizando textos de calidad y lenguaje musical sencillo, muy melódico, capaz de llegar a todos. Esta música intenta mostrar determinados principios que afectan a la vida íntima y social del

²¹ Era una época en que las personas afroamericanas no se relacionaban con los blancos, hasta que gracias a este tipo de música, los músicos negros encontraron trabajo en los salones y cantinas de Nueva Orleans. Es allí donde se formaron los primeros grupos de Jazz: sección rítmica y de bajos con la tuba, el banjo, la batería y el piano, y la sección melódica y contrapuntística con la corneta, el clarinete, el trombón y el piano. Estos grupos tocan más tarde en los barcos que recorren el Mississippi, se instalan en Chicago, donde el estilo se refina con la influencia de los blancos, que aportan formas de música culta y del folklore; después pasan a Nueva York, donde se graban discos, se constituyen grandes orquestas, se abren locales especiales y se forman famosos personajes como los mencionados. (Torres y otros, Ob. cit.).

hombre. Según Small (Ob.cit.), esta música popular que se oye en los discos es un producto comercial hecho exclusivamente para ser vendido y ganar dinero, lo cual no está necesariamente relacionado con la calidad de la producción.

3. LA MÚSICA COMO CULTURA POPULAR

La palabra folklore, de origen anglosajón, significa “saber popular”, y a pesar de las grandes controversias entre los investigadores se definió como la ciencia que estudia y recoge el saber tradicional, colectivo y anónimo de los pueblos civilizados²². Cuando este término se une al de “musical” sirve para designar los estudios y recopilaciones que se realizaban en las manifestaciones populares relacionadas con el arte de los sonidos y los fenómenos acústicos. *“El arte que trata a través de la expresión musical diferentes culturas que, de manera tradicional y hereditaria, forman la base cultural de un país”* (Cano, 1976:5).

La música es cultura popular y constituye la base del folklore musical; la persona recibe de su entorno las costumbres y la realidad de su gente, aquellos aspectos característicos del medio que le rodea y la música propia de su zona que se inserta en los hábitos de la vida del hombre y en sus códigos de conducta y conocimiento. Se crea en un tiempo y lugar concreto y determinado. El paso del hombre por la época que le ha tocado vivir y su historia dan como fruto concreto una etnia y su forma particular de expresar sentimientos, *“suma humana con tierra que la sustenta y la nutre, medios que la limitan, técnicas que la desarrollan y la amaneran... Todo eso es la música folklórica. Como una flor y su fruto, la música popular es historia, geografía, etnografía, sociología, dinámica e individualización. Pero guarda aún su secreto que sólo da a quien la canta: gracia, fragancia del sentir y hacer sentir a otro, la invisible línea de la comunicación humana”* (Hidalgo, 1974:14)

La música popular la hace el pueblo llano con materiales propios o prestados de las técnicas musicales más cultivadas, para satisfacer sus necesidades estéticas y éticas. Lo crea y/o interpreta cuando cuida el rebaño, o cultiva la tierra, etc. Es música para fiestas, para conmemorar el amor, la danza, la muerte, dormir a los niños, las bodas, la primavera y para todas las ocasiones que revisten importancia en la vida del hombre. Se trata de una

forma de expresión colectiva y anónima, que el pueblo la transforma y enriquece, dándole ese toque personal que caracteriza a la población.

El folklore musical proporciona conocimiento sobre las culturas del pasado ya olvidadas y permite reconstruir los marcos de acción en que se desarrolló la vida, ya que por medio de esa música se expresa lo que cada cual es capaz de comunicar y lo que emociona a todos de la misma manera; no es creación individual sino manifestación vital, espontánea, necesaria para ese colectivo en su totalidad. Según Larrea (1958) el folklore representa la alegría y la belleza del arte que penetra en el corazón y el alma de los habitantes y tiene un campo extenso de expresión.

Esta música popular tiene un gran valor en la conciencia de la gente y en la cultura general, fertiliza el sentimiento cívico, ofrece perspectivas al pensamiento creador del artista, ilumina los senderos de la historia, estimula el cultivo de las artes y las ciencias, y es incentivo permanente para el hecho histórico.

3.1. Recopilaciones del folklore musical y su influencia

Los elementos básicos que estudian los investigadores y estudiosos del Folklore Musical son: por un lado, los sistemas melódicos y rítmicos, las estructuras esquemáticas, las formas primitivas de la polifonía, las modalidades de ejecución, la variabilidad de dichas músicas y la comparación de melodías; por otro, la organología primitiva, la relación de elementos musicales con los de carácter histórico, demográfico, sociológico, los textos de las canciones y los utensilios usados en su interpretación.

Varagnac (1938) asegura que no existe ningún arte ni ciencia que no posea algún resquicio o acercamiento folklórico, y Brailoiu, en su libro “La etnomusicología. Estudio interno” afirma que *“no se ha descubierto en ningún rincón del orbe una sociedad que, por primitiva que sea, ignore el hecho musical”* (en Crivillé i Bargalló, Ob. cit. Pag.14).

²² Se ha dejado para la etnología el estudio de los pueblos naturales o iletrados, los primitivos.

Desde antiguo, el hombre se ha preocupado por narrar y salvar, el cúmulo de conocimientos que hasta él han llegado, pero la meditación y el estudio de todo este saber comenzó cuando el hombre ya tenía consciencia de un haber tradicional. Desde entonces y durante siglos se ha trabajado profundamente sobre las materias folklóricas, y ha habido muchos autores que han plasmado sus experiencias en relatos, considerados actualmente como fuentes de inestimable valor²³.

Las fuentes de documentación para el conocimiento e investigación de la música tradicional española conservada oralmente en las culturas son de dos tipos diferentes: por un lado existen obras musicales que por su germen y textura recuerdan una filiación tradicional y que han sido guardadas a lo largo de los siglos en manuscritos, códigos y cancioneros; por otro lado, pueden encontrarse todavía en ambientes rurales, tradicionales o urbanos, piezas musicales populares que se conservan vivas o editadas en cancioneros tradicionales y material sonoro en cinta o disco que reproduce la música que el pueblo ha ejecutado²⁴.

Las primeras recopilaciones de canciones tradicionales se remontan en Europa a los siglos XVI – XVII. En España, Antonio Machado y Álvarez, en 1883, publicó un inventario sobre el dominio del folklore en sus diversos aspectos, donde incluía un apartado dedicado a los hechos musicales. Otras obras importantes son las de Soriano Fuertes, “Historia de la Música Española

²³ Pausanías nos legó una descripción de Grecia; Aristóteles recogió y estudió los saberes tradicionales de su tiempo en un refranero que desgraciadamente está perdido; Homero introdujo en sus obras muchos detalles de la vida popular que le rodeaba; Tito Libio, Estrabón, Silio Itálico, etc. nos dejaron muchas citas sobre bailes y danzas. Seutorio y Crisóstomo nos hablaron de los instrumentos musicales tradicionales, y Marco Polo dejó relatos publicados en Venecia, su tierra natal, sobre las gentes y los pueblos que hallaba en sus viajes. (Crivillé i Bargalló, Ob.cit.)

²⁴ Algunas de estas fuentes sobre la música tradicional del pasado y que se pueden consultar son: “La Enciclopedia Etimológica”, “El Codex Calixtinus”, “Códice de las Huelgas” “Cántigas de Santa María” de Alfonso X, el Sabio y las “Cántigas de Amigo” del trovador gallego Martín Codax (siglo XIII). Los Misterios, por ejemplo el “Misterio de Elche” “El canto de la Sibila”; “El Cancionero Musical de Palacio”, “El Cancionero de Upsala”, “El Cancionero de Medinaceli”. “El Cancionero Musical del siglo XVIII”,

desde la venida de los fenicios hasta el año 1855”, etc., y el Instituto de Musicología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, ha realizado una búsqueda y recolección folklórica importante, aportando un archivo inestimable.

Las primeras grabaciones de Música Étnica realizadas en España datan de principios de los años 1930. Hoy en día existe una colección de tinte único como son las Antologías del Folklore Musical.

La evolución en el campo del folklore depende del individuo, quien con capacidad creativa modifica y adapta sus cantos para que sean aceptados por la gran masa de la población. Desde siempre se han utilizado las melodías tradicionales en la creación musical. (Cano, Ob.cit).

Todos los compositores tanto españoles como extranjeros han utilizado desde tiempos lejanos la música tradicional en sus obras. El canto gregoriano y el popular fueron las fuentes más importantes de inspiración a partir del siglo X. De hecho, el canto popular fue la base de la música trovadoresca y en el siglo XIII, De la Halle fue uno de los compositores que utilizaron música popular para sus obras. De igual manera, encontramos misas escritas en la época renacentista donde aparecen motivos o temas populares. Más tarde, entre las fuentes principales del Coral Protestante están la canción popular religiosa y la canción profana²⁵. En las formas Sonata y Sinfonía se recurre también al Folklore, para componer piezas como “alla polaca” o “alla turca”. En el siglo XIX, con el nacionalismo musical europeo, Chopin compone sus Polonesas y Liszt, sus Rapsodias Húngaras. El canto popular se convierte en símbolo y estandarte y surgen las diferentes escuelas nacionalistas tan importantes en este periodo. La música del siglo XX se caracteriza precisamente por el tratamiento de los elementos etnomusicológicos con Ravel, Debussy, Bartok, Kodály, Britten, y Shostakovich, entre otros. (Crivillé i Bargalló, Ob.cit.)

²⁵ La canción popular religiosa era incorporada al repertorio de las canciones litúrgicas protestantes de forma textual, y en la canción profana, fuera popular o artística, el proceso de adaptación resultaba más profundo, ya que abarcaba tanto el texto como la melodía.

Es conocida la riqueza y personalidad de la música tradicional española; su situación geográfica la ha hecho receptora durante siglos de las influencias culturales más diversas, pues ello animó el acceso de las civilizaciones que la invadieron.

La gente canta y baila por diferentes razones: las creencias, las concepciones ideológicas, sus actividades técnicas, su convivencia social y las celebraciones y rituales que acontecen a lo largo del año natural. Según Crivillé i Bargalló (Ob.cit. Pag.116-117), las melodías tradicionales españolas suelen presentarse como *“melodías que son ejecutadas con instrumentos populares en bailes, danzas o tocatas, y melodías cantadas que casi siempre van con un acompañamiento instrumental”*. Los géneros cancionísticos existentes en España son muy variados (Rondas de Nochebuena, Aguinaldos, Romances, Canciones de cuna, rondas de enamorados, canciones de quintos, canciones de cuaresma y Semana Santa, etc.) al igual que las danzas y los bailes que adquieren un sentido profano o religioso según sean destinadas a una clase u otra de los rituales de la vida de la persona (Danzas de Palos, Danza de espadas, Danzas de los cordones y de los arcos, Danza de la Rosca, Ses dotze rodades, Ses nou rodades, Sa filera, etc.).

Es significativo el “Cancionero Infantil Español” del Reverendo Señor Doctor Don Sixto Córdova y Oña, donde se recogen cantos seleccionados de nuestro folklore con textos explicativos²⁶. También está a nuestra disposición el Cancionero popular de la provincia de Madrid, *“Cancionero Típico Regional”* de García Matos (1951).

Todos los instrumentos utilizados en la música tradicional, deben su origen a otros más rudimentarios que se idearon en culturas primitivas, (como el arco musical, las flautas primitivas, los rústicos tambores, sonajas, zumbadores, raspadores, etc.). Algunos están pensados en la figura humana,

²⁶ Libro I: Cantos infantiles españoles. Libro II. Cantos de labores y de ronda. Libro III. Cantos romeros, marineros, de quintos nupciales, de cuna, marzas, picayos y varios. Libro IV. Bailes a lo alto, a lo alto y danzas. Libro V. Cantos religiosos y romances. Libro VI: Texto explicativo de todo el cancionero musical. (Córdova y Oña, 1947: 7)

otros, como los sonadores tradicionales, tienen sus antecedentes en las diversas señalizaciones. Su evolución está íntimamente ligada al desarrollo de la vida humana y a la diversidad de sus actividades.

En 1914, Hornboste y Sachs, establecieron la catalogación de los instrumentos en 4 grandes categorías: *Idiófonos*, *Membranófonos*, *Cordáfonos* y *Aerófonos* (en Crivillé i Bargalló, Ob.cit. Pag. 335).

Entre los idiófonos, tenemos las campanillas o palillos suspendidos detrás de las puertas con el fin de anunciar la llegada de extraños, sonajeros con los que juegan los niños, campanas, cencerros..., pero uno de los instrumentos que mejor representa a esta familia son las Castañuelas que están extendidas por toda la península. En Galicia utilizan las Cunchas, en Cataluña las Carracas, en el País Vasco la Txalaparta, y en Salamanca la Tarabilla.

Entre los membranófonos, uno de los más antiguos es el tambor y en España se utilizan gran cantidad y diversidad de ellos en la interpretación de la música tradicional. Además, hay otros instrumentos de esta familia que se utilizan mucho en todas las regiones españolas como el pandero, la pandereta y la zambomba.

Los cordáfonos se dividen en dos grandes grupos: de cuerdas frotadas o familia de las violas, y de cuerdas pulsadas o familia de laúdes. El rabel, el violín y la zánfona son instrumentos que se han utilizado y siguen en uso en la música tradicional dentro de las muchas agrupaciones y conjuntos que existen en España, así como la guitarra, el laúd, la vihuela y el timple, siendo este último el instrumento más representativo del archipiélago canario.

Dentro del grupo de los aerófonos tenemos un extenso número de instrumentos musicales, entre los que destacamos los cuernos, las trompas y trompetas, las flautas de Pan o Zampoñas y las de Pico o Caramillos, los instrumentos con lengüeta del tipo oboe o de lengüeta doble y los de tipo clarinete o de lengüeta sencilla o simple, las Gaitas y Cornamusas... Al grupo

de las flautas pertenecen también los pitos, txistus y flabiols. De la familia de los oboes son significativos la Dulzaina de Castilla, las Grallas de Cataluña y los Bolingozo del País Vasco, etc. Otros instrumentos de semejantes características son la Alboka, las Xeremies y la Gaita, y en el terreno de la comunicación y la funcionalidad son importantes las trompetas y los clarines. (Crivillé y Bargalló, Ob.cit.).

Existen varios conjuntos instrumentales que se forman en España para las actividades folklóricas, que poseen un historial bastante dilatado. Algunos son conjuntos pequeños que pueden ser interpretados por el mismo instrumentista mientras que otros consisten en formaciones más numerosas y heterogéneas. Entre las pequeñas formaciones tenemos las formadas por flauta y tamboril interpretados por el mismo individuo, el xeremier y flubiol de Mallorca, el Gaitero y sonador de pandeiro de Galicia, la trikitixa del País Vasco (pandereta y acordeón o alboka, indistintamente), y la dulzaina y el tambor de Castilla.

Entre los grupos más numerosos tenemos las Rondallas (guitarras, guitarrillos, bandurrias, laúdes, castañuelas y panderetas), Coblas (once instrumentistas que tocan Flabiol – Tamboril, tiple 1º y 2º, tenora 1º y 2º, trompeta 1º y 2º, trombón, fiscorno 1º y 2º y contrabajo), Tunas o estudiantinas (formación similar a la rondalla, pero interviene a menudo un violín o acordeón siendo muy importante la presencia del panderetero; se forman al abrigo de las Universidades con motivos económicos o sentimentales), y las Bandas de Música (agrupaciones preferentemente de instrumentos de viento y percusión, aunque el término se ha extendido más allá, llegándose a utilizar para las bandas de cornetas y tambores, bandas de cornetines y trompetas y en un plano completamente tradicional para las bandas de txistularis del País Vasco).

Otras agrupaciones populares son: la Chirimía, agrupación sonora que se encuentra en la Catedral de Santiago de Compostela, y el grupo de Dulzaineros que proliferan como protagonistas de bailes y veladas (Ibid.: 1983).

3.2. La enseñanza del folklore

El niño antes de llegar a la escuela, ya conoce muchas costumbres, formas, canciones, bailes y danzas populares de la zona en la que vive. Es cierto que toda la población está y debe estar en constante contacto con el folklore de su zona, pero hay un colectivo de esa sociedad que debe mantener esta cercanía por razones indiscutibles. Los maestros, educadores de los futuros adultos de nuestra sociedad, deberían utilizar más nuestro riquísimo folklore en su actividad diaria formando su propio archivo folklórico del lugar. De esta manera, sobre el maestro especialista de música recae la responsabilidad de continuar con esa primera instrucción de carácter musical que hereda el niño de su ambiente, profundizando al mismo tiempo en sus inclinaciones e instintos²⁷.

El estudio del folklore aporta un bagaje cultural importante. *“El estudio del folklore puede ofrecer, para cuantos sientan la inquietud de llevar a término una obra cultural, posibilidades insospechadas sin cargo económico y con la satisfacción, no sólo de cooperar a una tarea de interés nacional en el orden científico, sino de desarrollar aptitudes latentes y afirmar la propia personalidad en el campo de la cultura”* (Larrea, Ob. cit. Pag. 14).

El niño tiene que ir buscando poco a poco su propia persona, su propia personalidad, que encontrará entendiendo el folklore de su entorno, ayudado por la educación escolar que reciba. La escuela debe ser la que resuelva dificultades, la que corrija los defectos, la que oriente en el conocimiento de los problemas económicos y laborales, la que cure con las prácticas médicas, la que proporcione alma y belleza a toda forma de actividad humana, la que enseñe los cantos y leyendas populares que hablan de la historia, las costumbres, la moral, etc. *“La sociedad humana es ella misma sólo cuando realmente es segura expresión del alma, sólo cuando es*

²⁷ *“Los niños juegan decía Froebel, hagamos entonces juegos que les recuerden las cosas vistas en sus casas, en las calles, en el campo, juegos que atraigan su curiosidad, y al mismo tiempo, les proporcionen el placer de hacer por sí mismos alguna cosa”* (Sciacca, 1965:179)

representación viva, o sea, sentimiento y sensibilización espirituales del propio yo en el yo colectivo” (Sciacca, 1965: 189-190).

4. INFLUENCIAS DE LA MÚSICA SOBRE EL SER HUMANO

La música, arte inmaterial compuesto de sonidos, y que se presenta en el tiempo y no en el espacio, dura un intervalo de tiempo relativamente corto, y cuando desaparece ni se ve, ni se oye, ni se toca. Ese espacio corto de tiempo puede llegar a ser tan intenso que influye de forma considerable en el ser humano desde la vida fetal, cuando nacemos y hasta que dejamos de existir.

La práctica musical en general, emociona, tranquiliza y equilibra a la persona llegando incluso a eliminar la agresividad y aliviar las tensiones. La música es capaz de penetrar en los corazones, despertar el alma y el espíritu, y provocar cambios de tal manera que hagan a la persona más espontánea, natural y expresiva, mejorando sus relaciones y fortaleciendo los lazos afectivos y de cooperación. Cree Schopenhauer que: *“El hecho de que la música no sea como las demás artes, una representación de las ideas o grados de objetivación de la voluntad, sino de esta misma facultad directamente, explica el rápido influjo que ejerce aquélla sobre los sentimientos, las pasiones y la emoción del auditorio, exaltándolos o modificándolos”* (citado en Ardid, 1994:37)

Desde siglos se creía que la música tenía poderes mágicos sobre el ser humano, que curaba enfermedades, que purificaba el cuerpo y la mente. Basta recordar en el Antiguo Testamento que David con su arpa curaba los tormentos de Saúl. En esta línea, tenemos la Musicoterapia como técnica de comunicación que utiliza la música y los sonidos para producir fenómenos regresivos y abrir canales de comunicación; trabaja así, en la recuperación y rehabilitación del paciente.

4.1. Bases históricas sobre la importancia del sonido

Existen muchas leyendas sobre la Creación del Universo, en las que el sonido ocupa un lugar preferente. Desde muy antiguo, el hombre ha creído en la asociación existente entre las relaciones acústicas, los números y la Astrología. Esta relación entre cosmos y sonido ha sido considerada desde el Renacimiento, una relación matemática que podía tener connotaciones emocionales²⁸. (Alvin, 1990).

En algunas civilizaciones existía la creencia de que cada espíritu tenía su sonido específico e individual, y que se hacía audible gracias a los himnógrafos inspirados. Margaret Mead afirma que *“ciertas tribus primitivas de Nueva Guinea creen que la voz de los espíritus puede ser oída a través de las flautas, los tambores y el bramido del toro”* (Ibid.:1990. Pag.16)

Con estas imitaciones y repeticiones, el hombre aprende, evoluciona y crea. Forma un sonido organizado que tiene sentido, expresión y carácter; es la música que el hombre produce. Sin embargo, seguían pensando que esa música tenía un origen divino, *“siempre se ha considerado al sonido como un vínculo directo entre la humanidad y lo divino”* (Andrews,1993:19).

En tiempos posteriores constituyó una parte importante de las primeras enseñanzas de los griegos, egipcios, chinos, hindúes, etc. que desarrollaron ampliamente la música y el sonido como forma de arte²⁹

Según ciertas creencias, algunos instrumentos musicales también han sido portadores de poderes mágicos como el tambor y las maracas, y según la mitología griega, la flauta, la armónica y la lira han sido inventados, ejecutados y entregados al hombre por los dioses, pero al ser objetos que el

²⁸ Incluso hoy en día, los compositores de vanguardia escriben sus composiciones basándose en combinaciones matemáticas calculadas con aparatos electrónicos.

²⁹ *“En la época en que Egipto construyó las pirámides y las esfinges, habían organizado coros de doce mil voces y orquestas de seiscientos instrumentos”* (Andrews, Ob. cit. Pag. 20)

hombre puede construir, han perdido la mayoría de ellos su asociación con lo divino, a diferencia de la música (Andrews, Ob. cit.).

4.2. La música, instrumento para las curaciones

La enfermedad ha sido siempre un estado anormal al que se le han puesto remedios, entre ellos los musicales. “*Se considera (la música) la forma de curación más antigua*” (Ibid. 1993. Pag.19)

Los curadores musicales han sido a lo largo de los tiempos magos, sacerdotes y/o médicos, que han atendido a sus pacientes dependiendo de la voluntad de estos a someterse al tratamiento impuesto. Las reacciones del hombre a las terapias musicales han sido las mismas, tanto en la era primitiva como en la actual, pero el uso que han ido haciendo de la música ha variado dependiendo de la concepción de enfermedad y su tratamiento en cada época y sobre todo del dominio que esos curadores poseían de la música. (Alvin, Ob.cit.)

Crivillé i Bargalló (1983) nos recuerda varios recitados y oraciones curativas que eran entonadas melódicamente por los practicantes de la medicina popular con finalidades terapéuticas en varias regiones españolas. Tomamos como ejemplo, el utilizado en la comarca de Urgell, en Cataluña, llamado “Canto de los gozos a Nuestra Señora de Les Sogues”³⁰

En la era primitiva existía la creencia de que el mundo era mágico y regido por espíritus o fuerzas sobrenaturales. La música, los ritmos, los cantos y las danzas desempeñaban un papel vital al ser empleados como medio de comunicación de los espíritus. La música contribuía a integrar dinámicamente casi todos los episodios de una ceremonia que ponía en juego muchos

³⁰ “*Canto estimado como de grandes poderes medicinales y curativos. Para conseguir tales efectos era menester, empero, que nueve docellas y una viuda hicieran oración al tiempo que el cura párroco y los monaguillos cantasen los gozos:*

Puig sou refugi sagrat

Amparo, segur i guia,

Salut doneu –li María

Al malalt que us ha invocat” (Crivillé i Bargalló, Ob.cit. Pag. 83)

símbolos de las fuerzas elementales que rodean al hombre como agua, tierra, fuego y los reinos animal y vegetal (Alvin, Ob.cit.).

En el mundo antiguo, la concepción de la enfermedad había cambiado. Por un lado, se creía que sobrevenía por influencia sobrenatural, pero se tomó la idea de que era un estado patológico. Los curadores no eran los magos sino los dioses como Isis y Serapis en el Egipto antiguo, y Apolo en Grecia. Así, la música había llegado a ser un medio de comunicación personal humana con los dioses, que dotaba al paciente de ciertas virtudes como el descanso, la esperanza y la receptividad. Eran los sacerdotes o especialistas del templo los que conocían todas las fórmulas para su práctica y ofrecían todo el ritual. (Ibid.: 1990)

Los griegos consideraban que la música era orden y armonía, y formaba parte importante de la vida; por ello, intentaban encontrar la razón y la lógica en el mundo en que vivían y era necesario alcanzar la armonía perfecta entre cuerpo y alma, o sea la salud, para conseguir que el hombre llegase a ser el amo de sí mismo. Era muy utilizada en las curaciones: la cítara para las digestiones, la música de fondo para conciliar el sueño, así como la flauta que fue posiblemente, uno de los instrumentos más usados como remedio médico³¹. Se puede considerar a Aristóteles y Platón como precursores de la Musicoterapia si tenemos en cuenta que para Aristóteles, la música además de educación, juego y diversión, sirve para producir emociones curativas cuando se escucha (García y Pérez, 1981)

En la era cristiana, los dioses paganos relacionados con las curaciones han desaparecido, pero existen muchos santos a quienes se les invoca, por ejemplo San Sebastián para la peste, San Lázaro para la lepra, etc. Los himnos y la música sirven de acompañamiento y ayudan en esas invocaciones. La actitud del paciente pasó a convertirse en una completa resignación ante la enfermedad.

³¹ Terapia seguida por los árabes, quienes heredaron muchas tradiciones médicas griegas.

Después de la Caída del Imperio Romano la medicina desapareció en Europa Occidental, pero fueron las órdenes religiosas quienes la mantuvieron latente propagando la creencia de que el hombre podía combatir las enfermedades por medio de recursos médicos y plegarias. Al comienzo de la Edad Media, los sacerdotes comprendieron que la música podía afectar a los hombres de forma positiva o negativa. Así, en toda la historia de la Cristiandad han florecido los santuarios en los que está la música como elemento indispensable del ritual, la liturgia y las procesiones. *“La música fue parte de una experiencia religiosa colectiva que afectaba a cada uno de los participantes”* (Alvin, Ob.cit. Pag.49).

En el siglo XVI, hubo médicos que creían que el tratamiento e intervención médica no podían funcionar por sí solas sin la ayuda divina; por ello, solían prescribir el uso de la música para la convalecencia. El paciente, una vez curado, ofrecía su agradecimiento a Dios por medio de música, llegando ésta a ser una experiencia personal cargada de emociones humanas que tenía un gran poder sobre el estado psicológico y espiritual de la persona. *“La música es portadora de un mensaje divino de esperanza y redención”*. Además, está considerada como una experiencia capaz de eliminar transitoriamente las sensaciones de dolor o ansiedad y producir alivio. (Ibid.: 1990. Pag.50).

Durante el Renacimiento se descubrió la anatomía, abriendo las puertas a la medicina moderna. Esto repercutió sobre todas las formas curativas incluida la música que comenzaba a ser un medio de comunicación entre los hombres y una proyección de sus experiencias emocionales individuales. El ser humano empezaba a disfrutar de ella por su belleza y armonía. Era un medio de autoexpresión y socialización. Muchos médicos investigaban sus efectos sobre las personas y observaban las opiniones griegas sobre su valor terapéutico. Según Browne, el cantar era la mejor cura para las enfermedades nerviosas o melancólicas. Fue considerada también, como un factor de bienestar y distracción de obsesiones pero, poco a poco, fueron comprendiendo que actuaba también sobre el cuerpo: observaron su efecto sobre el movimiento del corazón, la respiración, la presión sanguínea y

la digestión y vieron que con el canto, la presión de aire sobre los pulmones es mayor que en la espiración común. (en Alvin, Ob.cit.)

Beaulieu considera que las observaciones de un grupo de músicos que trabajaron con los veteranos de la segunda guerra mundial, son los principios de la actual Musicoterapia (en Alvin, 1990), y actualmente, los médicos reconocen que la terapia lateral tiene un valor incalculable dentro del tratamiento normal empleado. El musicoterapeuta trabaja con sus instrumentos, el sonido y la música, y se ocupa de los efectos sobre la mente, el cuerpo y las emociones de los pacientes.

A MODO DE RESUMEN

La música actual es el fruto de una lenta evolución que tiene sus orígenes en los albores de la vida misma y ha acompañado al hombre desde siempre como integrante de su ser. Es combinación organizada de sonidos con un orden entre el hombre y el tiempo que penetra en las profundidades psicológicas de la persona. El alma y el corazón reaccionan ante las diferentes melodías enriqueciéndolas y llenando todo el interior de sentimientos nuevos. Por otro lado, desarrolla la creatividad, aporta sensibilidad, desarrolla la expresión y despierta el sentido auditivo.

Creencias míticas de determinadas culturas y civilizaciones antiguas, consideran que el origen de la música está en la esencia divina. Mientras que en Grecia, destacó la música instrumental por el culto a los dioses Apolo y Dionisos, en Roma sobresalieron los coros y conjuntos masivos de instrumentos. Pero, la división del Imperio Romano provocó la escisión de la herencia musical; en Occidente la dejaron en manos de la Iglesia, y en Bizancio, se practicaba la melodía griega con influencia oriental. De este arte bizantino surgió la polifonía vocal.

En la Edad Media, la Iglesia tiene una gran influencia en todos los aspectos, y sobre todo en los culturales. Surge un tipo de expresión musical austera, puramente vocal y profundamente fiel a la idea religiosa a la que sirve. El cristianismo se extendió rápidamente y surgen nuevos cantos. El Papa Gregorio I fue el primero en recopilar la práctica musical de los cristianos y durante los siglos VII, VIII y IX se constituye un repertorio, que en honor al primer recopilador, recibe el nombre de "Canto Gregoriano". Además, se empiezan a crear centros que pertenecen a la Iglesia, para que se eduquen musicalmente los niños. Es el origen de las escuelas y de los centros de formación de maestros. A partir del siglo XI surge la Polifonía, en el XII y XIII, el Ars Antiqua y en el XIV, el Ars Nova.

Durante el Renacimiento, las personas poderosas, príncipes y nobles poseían su propia “capilla” de músicos al igual que las que existían en las catedrales. En Educación se da importancia a la formación de los niños en sus primeros años de vida y todos los pedagogos incluyen la música en su propuesta pedagógica. La Música del siglo XV está muy influida por la escuela franco-flamenca y se da mucha importancia a lo profano. El Humanismo facilita esta tendencia.

Las composiciones religiosas de la época eran complicadas e impedían que los oyentes escuchasen el texto. El Concilio de Trento concuerda admitir sólo aquellas composiciones en las que la palabra sea claramente percibida, y Palestrina sigue fielmente sus indicaciones. Se instauro la profesión musical y surgen los juglares. Se crean escuelas de música y canto y proliferan aún más las capillas de los grandes señores.

En el Barroco, se crea una música diferente que refleja los desórdenes que caracterizan a la época. Nace la ejecución virtuosística y surge un nuevo instrumento, el violín. Se da mucha importancia a la música del teatro inglés y al ballet, y se cultiva la ópera.

En el Clasicismo, se vive el auge de la ópera cómica y nace la música como espectáculo comercial; se va extendiendo la práctica del concierto público promovida por un empresario y dirigida a toda la población. Se consolidan las formas sonata, sinfonía y concierto, y la música orquestal alcanza gran desarrollo y perfección a través de la escuela de Mannheim donde aparecen las primeras sinfonías en su estilo moderno. La orquesta se convierte en instrumento flexible y en 1709 surgen los primeros indicios del actual piano gracias a Cristofori. Haydn y Mozart trabajan las formas sonata, sinfonía, música de cámara y cuarteto de cuerda, y Beethoven introduce en ellas grandes innovaciones.

El más importante núcleo de producción musical es la Iglesia, que proporciona además la única vía para la enseñanza musical a través de la Capilla.

El Romanticismo es la era del liberalismo tanto en el ámbito social como artístico. La música es el arte por excelencia, la mejor manera de expresar el alma romántica, y la ópera es el espectáculo favorito de la burguesía. A su vez las orquestas, que se amplían aumentando el número de instrumentos de cada familia, ya no tocan en los palacios sino en las salas de concierto o teatros, e incluso la música de cámara se hace en salones burgueses o en centros especializados. Pero el instrumento favorito de la burguesía es el piano, para el que se escriben la mayor parte de las composiciones de esta época y que se convirtió en parte integrante de los hogares del XIX. Nace la música de salón, fácil y sencilla, y surge el Nacionalismo, que se extiende por los países sin tradición musical culta. El primero en cultivarlo es Rusia, y le siguen Checoslovaquia, Noruega, Suecia, Dinamarca, Finlandia, Hungría y España.

El impresionismo, fenómeno francés que se orienta hacia temas nuevos, se basa en la sensación, y la finalidad que persigue consiste en la plasmación de lo fugaz. Está asentada sobre principios como la sugestión tímbrica, color de los acordes, armonías e instrumentos, títulos sugerentes y reminiscencias de sonidos naturales como el agua, mar, ríos, atmósfera, aire, niebla... y se funda en la alusión y lo sobreentendido. El representante principal es Debussy.

En el siglo XX, se siente que se ha llegado al final de una era y se necesita una gran renovación. Los primeros en hacerlo son Stravinsky con su original uso del ritmo, y Schönberg quien destruye la tonalidad y abre un nuevo sistema compositivo, el método dodecafónico. En la primera mitad del siglo existen gran cantidad de estilos, movimientos y tendencias en la música europea. Se ha desarrollado el serialismo integral que ha evolucionado en algunos compositores hacia nuevas tendencias como la música electrónica y la especulación matemática.

El Jazz es otro movimiento que surge de las canciones de trabajo de los esclavos negros de los Estados Unidos y de los cantos colectivos de

carácter religioso; es la expresión de la clase marginada de la sociedad. El Rock, por su parte, se convierte en el símbolo de una juventud que reclama para sí el derecho de regir y orientar su propia vida.

El folklore musical designa los estudios y recopilaciones que se realizaban en las manifestaciones populares relacionadas con el arte de los sonidos y los fenómenos acústicos. La música es cultura popular y constituye la base del folklore. La persona recibe de su entorno las costumbres y la realidad de su gente, aquellos aspectos característicos del medio que le rodea, y la música propia de su zona que se inserta en los hábitos de la vida del hombre y en sus códigos de conducta y conocimiento. La música popular la hace el pueblo llano con materiales propios o prestados de las técnicas musicales más cultivadas. Se trata de una forma de expresión colectiva y anónima que el pueblo transforma y enriquece, dándole ese toque personal que caracteriza a esa población.

Desde antiguo, el hombre ha salvado el cúmulo de conocimientos que hasta él han llegado y muchos autores las han plasmado en relatos. Hoy en día contamos con cancioneros y material sonoro que reproduce la música que el pueblo ha ejecutado.

Desde siempre se han utilizado las melodías tradicionales en la creación musical; el canto popular es una de las principales fuentes de inspiración a partir del siglo X hasta nuestros días.

En España la música folklórica es rica y variada, y se puede dividir en canciones, bailes y danzas que se interpretan acompañados a su vez de instrumentos tradicionales de las familias de los idiófonos, membranófonos, cordáfonos y aerófonos, que forman conjuntos instrumentales para acompañar las actividades folklóricas: flauta y tamboril, Gaitero y sonador, rondallas, tunas e incluso las bandas de música.

Los niños antes de llegar a la escuela ya conocen muchas costumbres, formas, canciones, bailes y danzas populares de la zona en la que

viven, y toda la población debe estar en contacto con el folklora de su región, pero hay un colectivo de la sociedad que debe mantener esta cercanía por razones indiscutibles: los maestros son quienes deben utilizar ese folklora en su actividad diaria. Sobre el maestro especialista en Educación Musical recae la responsabilidad de continuar con esa primera instrucción de carácter musical que hereda el niño de su ambiente, profundizando al mismo tiempo en sus inclinaciones e instintos, ya que el estudio del folklora aporta un bagaje cultural importante. El niño debe ir buscando, poco a poco, su propia persona y personalidad que encontrará entendiendo el folklora de su entorno, ayudado por la educación escolar que reciba.

La música en general, ejerce una gran influencia sobre la persona: emociona, tranquiliza, equilibra, elimina la agresividad y alivia tensiones. Desde siglos se creía que tenía poderes mágicos, que curaba enfermedades y que purificaba el cuerpo y la mente. Existen muchas leyendas en las que el sonido ocupa un lugar preferente y constituye una parte importante en las primeras enseñanzas de los griegos, egipcios, chinos e hindúes, que desarrollaron ampliamente la música y el sonido como forma de arte.

Los curadores musicales han sido, a lo largo de los tiempos, magos, sacerdotes, y/o médicos, que han atendido a sus pacientes dependiendo de la voluntad de estos a someterse al tratamiento impuesto.

En el mundo antiguo, se creía que la enfermedad sobrevénia por influencia sobrenatural, pero se tomó la idea de que era un estado patológico. En la era cristiana, los dioses paganos desaparecen y se invoca a Santos. Después de la Caída del Imperio Romano, la medicina desapareció en Europa Occidental, pero fueron las órdenes religiosas quienes la mantuvieron latente propagando la creencia de que el hombre podía combatir las enfermedades por medio de recursos médicos o plegarias. En el siglo XVI, hubo médicos que creían que el tratamiento e intervención médica no podían funcionar por sí solas sin la ayuda divina; por ello prescribían el uso de la música para la convalecencia. Durante el Renacimiento se descubrió la anatomía y muchos médicos investigaban los efectos de la música sobre las personas.

Actualmente, los médicos reconocen que la terapia lateral tiene un valor incalculable dentro del tratamiento normal empleado.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, G. (1986): *Historia Universal de la Música*. Madrid. Taurus Ediciones.
- ALSINA, P. y SESÉ, F. (1994): *La música y su evolución*. Barcelona. Editorial Graó.
- ALSINA, P. (1997): *El área de Educación Musical: propuesta para aplicar en el aula*. Barcelona. Editorial Graó.
- ALVIN, J. (1990): *Musicoterapia*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- ANDREWS, T. (1993): *La curación por la música. Transformaciones de las energías mediante los sonidos*. Barcelona. Ediciones Martínez Roca, S.A.
- ARDID, C. (1994): *La música como medio curativo de las enfermedades nerviosas*. Bilbao. M.I.-C.I.M. Revista de Musicoterapia. Música, Terapia y Comunicación. Colección Histórica.
- ARISTÓTELES, *La Política*, Libro VIII. Edición García Gual y Pérez García (1981). Madrid. Editora Nacional.
- BACHMANN, M.L. (1988): *La rítmica Jaques – Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid. Ediciones Pirámide, S.A.
- BEAULIEU, J. (1994): *Música, sonido y curación. Guía práctica de musicoterapia*. Barcelona. Ediciones Indigo, S.A.
- BENENZON, R.O. (1992): *Manual de Musicoterapia*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- BENENZON, R.O. y YEPES, A. (1972): *Musicoterapia en Psiquiatría. Metodología y técnicas*. Buenos Aires. Barry Editorial.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (1996): *Implicaciones de la música en el currículum de educación infantil y formación de educadores*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Málaga.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (2001): “La expresión musical como eje cultural y educativo de las diferentes sociedades a través de la historia” en *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. nº 14. (pp. 67 – 88). Granada. Servicio de Publicaciones. Campus Universitario de la Cartuja.

- BLAUKOPF, K. (1988): *Sociología de la música*. Madrid. Real Musical.
- CANO TAMAYO, M. (1976): *Folklore. Iniciación al cante popular andaluz*. Granada. Universidad de Granada.
- CÓRDOVA Y OÑA, S. (1947): *Cancionero infantil español*. Santander. Secretaría de Cámara del Obispado de Santander.
- CRIVILLÉ I BARGALLÓ, J. (1983): *Historia de la música española. El folklore musical*. Madrid. Alianza Editorial, S. A.
- CHION, M. (1999): *El sonido*. Barcelona. Paidós.
- DEL CAMPO, P. (coord): (1997): *La música como proceso humano*. Salamanca. Amarú Ediciones.
- DESPINS, J.P. (1989): *La música y el cerebro*. Barcelona. Editorial Gedisa, S.A.
- DEWHURST – MADDOCK, O. (1993): *El libro de la terapia del sonido. Cómo curarse con la música y la voz*. Madrid. Editorial Edaf, S.A.
- DUCOURNEAU, G. (1990): *Musicoterapia. La comunicación musical: su función y sus métodos en terapia y reeducación*. Madrid. Editorial Edaf, S.A.
- FUBINI, E. (1990): *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid. Alianza Música.
- GALINO, M.A. (1988): *Historia de la Educación I. Edades Antigua y media*. Madrid. Gredos.
- GARCÍA MATOS, M. (1951): *Cancionero Popular de la Provincia de Madrid*. Madrid. Barcelona. Edición crítica por Marius Schneider y José Romeu Figueras.
- GOLDMAN, J. (1996): *Sonidos que sanan*. Barcelona. Ediciones Luciérnaga, S.L.
- € GROUT, D.J. (1984): *Historia de la música occidental, 1 y 2*. Madrid. Alianza Música.
- € GUERRA IGLESIAS, ROSARIO (1999): “El folklore de Piornal. Estudio analítico musical y planteamiento didáctico”. TESIS DOCTORAL. Universidad de Extremadura.
- HIDALGO MONTOYA, J. (1974): *Folklore Musical Español*. Madrid. A. Carmona.

- INAYAT KHAN, H. (1995): *La música de la vida*. Madrid. Mandala Ediciones.
- JAQUES – DALCROZE, E. (1921): *Rhythm, music and education*. Salem, New Hampshire. Ayer Company Publishers, INC.
- JIMENO GRACIA, M.M. (2000): “La música: del arte a la educación. *Música y educación, num. 41*. Madrid.
- LARREA PALACIN, A. (1958): *El folklore y la escuela*. Madrid. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- MANEVEAU, G. (1993): *Música y educación*. Madrid. Ediciones Rialp, S.A.
- MARTÍN, P.J. (1995): *Music, imagination & cultura*. USA, Manchester University Press.
- MARTÍN MORENO, A. (1985): *Historia de la música española, 4*. Siglo XVIII, Madrid. Alianza Música.
- MARTÍN MORENO, A. (1999): “La música” en *Historia de España de Menéndez Pidal*. Madrid. Espasa Calpe, S.A.
- MEAD, M. (1961): *Sexo y temperamento*. Buenos Aires. Paidós.
- MOCH, A. (1986): *Los efectos nocivos del ruido. Desde la vida fetal a la adolescencia*. Barcelona. Editorial Planeta, S.A.
- MORENO, J.M. / POBLADOR, A. / DEL RÍO, D. (1986): *Historia de la Educación. Edades Antigua, Media y Moderna*. Madrid. Paraninfo.
- MORGAN, R.P. (1999): *La música del siglo XX*. Madrid. Akal.
- ORIOL DE ALARCÓN, N. (2000): *La enseñanza del folklore en los colegios de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid*. TESIS DOCTORAL. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- PAHLEN, K. (1978): *La música en la educación moderna*. Buenos Aires. Ricordi Americana.
- PALACIOS, F. (1997): “Sentencias, máximas y comentarios sobre el sonido y su orden.” En *Eufonía, num. 8: Creatividad / Improvisación*. Barcelona. Graó.
- PALMER, K. (1986): *Música*. Madrid. Ediciones Pirámide, S.A.
- PAYNTER, J. (1999): *Sonido y estructura*. Madrid. Akal.
- PLATÓN, *La República*. Libro VII, Edición y material didáctico: Juan Carlos García Borrón (1987), 1ª edición. Madrid. Editorial Alhambra, S.A.

- PORTA NAVARRO, A. (1996): *La música en las culturas del Rock y las fuentes del currículo de Educación Musical*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Valencia.
- POUSSER, H. (1984): *Música, Semántica, Sociedad*. Madrid. Real Musical.
- RACHEWILTZ, B. (1991): *Los antiguos egipcios*. Barcelona. Plaza & Janes Editores, S.A.
- RAYNOR, H. (1986): *Una historia social de la música. Desde la Edad Media hasta Beethoven*. Madrid. Siglo XXI.
- REICHEN, C.A. (1964): *El arte musical y su evolución*. Madrid. Paraninfo.
- ROBERTSON, A. y STEVENS, D. (1985): *Historia general de la música*. (3). Madrid. Ediciones Istmo.
- ROWELL, L. (1999): *Introducción a la filosofía de la música*. Barcelona. Editorial Gedisa, S.A.
- RUUD, E. (1990): *Los caminos de la musicoterapia. La musicoterapia y su relación con las teorías terapéuticas actuales*. Buenos Aires. Editorial Bonum.
- SALAZAR, A. (1983): *La música en la sociedad europea*. Madrid. Alianza Música.
- SCIACCA, G.M. (1965): *El niño y el folklore*. Buenos Aires. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- SCHILLER, F. (1968): *La educación estética del hombre*. Madrid. Espasa – Calpe.
- SCHLOEZER, B. Y SRIABINE, M. (1973): *Problemas de la música moderna*. Barcelona. Seix Barral.
- SCHNEIDER, M. (1957): *Sobre la esencia de la música y orígenes de la música*. Barcelona. Labor.
- SCHNEIDER, M., FERRER, R., PALAU, J., y otros (1979): *Enciclopedia Labor. Tomo VII: La literatura – La música*. Barcelona. Editorial Labor, S.A.
- SERAFINE, M.L. (1988): *Music as cognition: The Development of Thought in Sound*. New York. Columbia University Press.
- SMALL, C. (2003): *Música, sociedad y educación*. Madrid, Alianza.
- STEWART, R.J. (1991): *Música, poder, armonía. Un cuaderno de trabajo sobre la música y las fuerzas internas*. Madrid. Mandala.

- STRAWINSKY, I. (1977): *Poética musical*. Madrid. Taurus.
- SWANWICK, K. (2000): *Música, pensamiento y educación*. Madrid. Ediciones Morata, S.L.
- TOMATIS, A. (1969): *El oído y el lenguaje*. Barcelona. Martínez Roca.
- TORRES, J., GALLEGO, A. y ÁLVAREZ, L. (1984): *Música y Sociedad*. Madrid. Real Musical, S.A.
- ULRICH, M. (1982): *Atlas de música. I*. Madrid. Alianza Editorial.
- ULRICH, M. (1992): *Atlas de música. II*. Madrid. Alianza Editorial.
- VARAGNAC, A. (1938): *Definition du Folklore*. Paris.
- VIAN, B. (1984): *Escritos sobre Jazz, (2 vol.)*. Madrid. Grech.
- VILAR, J.M. (1997): “Aquella música tan especial. Una actividad en el aula de música en secundaria”. En *Eufonía*, num. 8: *Creatividad / Improvisación*. Barcelona. Graó.
- VINAY, G. (1977): *Historia de la música, vol. II. El siglo XX (2ª parte)*. Madrid. Turner.

CAPÍTULO II

LA MÚSICA DESDE LAS DIFERENTES CORRIENTES PSICOLÓGICAS

1. VISIÓN PSICOLÓGICA DE LA MÚSICA

Desde mediados del siglo XX, la psicología de la música trata de explicar el comportamiento del sujeto ante el fenómeno musical. Se han estudiado los elementos musicales como el tono, la melodía, la armonía, el ritmo, el timbre, etc., desde diferentes perspectivas, y los aspectos conductuales como el gusto musical, la influencia de la música, los condicionantes sociales, la memoria musical, etc. Se suman las investigaciones neurológicas y fisiológicas sobre las bases biológicas de la percepción musical, estudios de psicología cognitiva en relación a temas como la representación auditiva, la percepción melódica y la ejecución musical experta, análisis psicométricos de la habilidad o aptitud musical y su desarrollo, estudios evolutivos sobre la adquisición de destrezas, investigaciones sociopsicológicas sobre los aspectos estéticos y afectivos de la audición musical, análisis de las conductas de aprendizaje de la música, y en general, grandes investigaciones sobre el desarrollo musical en niños de diferentes etapas evolutivas.

1.1. Teorías implícitas y explícitas de la música

En el desarrollo musical del niño intervienen varias áreas: la psicología del desarrollo, de la música y de la conducta. Todas ellas han sido estudiadas por expertos que han plasmado sus conocimientos e ideas en teorías o diferentes opiniones sobre el tema, siendo consideradas como más importantes la teoría conductista, la cognitiva, la psicología social y la psicométrica.

1.1.1. Teoría conductista

El conductivismo nace a principios del siglo XX en Estados Unidos y es considerado como la psicología del comportamiento externo, que es observado con sus modificaciones sin tener en cuenta los estados de conciencia.

Thorndike³² establece los conceptos de satisfacción, malestar y conexión en la ley del efecto y ley del ejercicio, y llega a la conclusión de que se asocian las impresiones con los impulsos que llevan a la acción. Esta asociación es la primera teoría de la conducta en la que intervienen la relación estímulo – respuesta y los efectos de recompensa y castigo. Watson³³ (en Lacárcel Moreno, 1995:13) dice que “*el estudio animal y el del hombre no pueden separarse*”. Por tanto, ignora todos los conceptos que aluden al alma, el espíritu o la conciencia e identifica con el concepto “organismo” tanto al hombre como al animal. Su misión consiste en analizar el comportamiento objetivo observable que lo clasifica en cuatro categorías:

- *Comportamientos innatos explícitos, como reflejos, instintos...*
- *Comportamientos innatos implícitos, como las emociones y componentes viscerales.*
- *Comportamientos adquiridos explícitos que son los hábitos.*
- *Comportamientos adquiridos implícitos, los hábitos viscerales, manipuladores y verbales.* (Ibid. 1995. Pag.13)

Esta corriente es desarrollada en la URSS por Pavlov³⁴, quien elaboró el concepto de Reflejo Condicionado, definida como la correlación temporal existente entre un agente exterior y el organismo, en el que la respuesta depende de un estímulo. Sucede lo contrario en la Teoría del Condicionamiento Operante o Instrumental, defendida por Skinner, en el que el comportamiento operante es independiente de una estimulación, la conducta es espontánea y actúa para producir algún efecto que de otra manera no sucedería³⁵. En esta teoría, la motivación es considerada como de decisiva

³² Thorndike experimentó con gatos en la caja – problema.

³³ Watson fue el más enérgico fundador e impulsor conductista y para él la psicología sólo podía ser la ciencia del comportamiento.

³⁴ Pavlov trabajó en la búsqueda de la relación entre el cerebro y la actividad superior de los animales y el hombre.

³⁵ Skinner trabajó con un aparato ideado por él mismo para estudiar el comportamiento animal, que lo denominó Caja de Skinner y que consiste fundamentalmente, en una luz o fuente de sonido y una palanca conectada a un mecanismo que proporciona alimento. Con ello demostró que una rata es capaz, tras varios ensayos, de asociar el suministro de alimento con la acción de la palanca. El animal acaba pasando más tiempo junto a esa palanca y el recipiente del alimento, y pulsa la palanca cada vez con más frecuencia hasta saciar el hambre. El animal ha sido condicionado para pulsar la palanca y conseguir el alimento.

importancia ya que es la que impone el tipo de conducta que llevará a la respuesta para lograr el fin, dando así lugar al aprendizaje. *“En su forma más pura, la aproximación a la teoría del aprendizaje sostiene que toda conducta puede ser explicada en términos de las leyes del condicionamiento operante y clásico”* . La conducta se aprende a raíz de los eventos que suceden en nuestro entorno y, como consecuencia, el desarrollo es la acumulación gradual de las respuestas que, dependientes de los refuerzos, vamos recibiendo durante el aprendizaje.³⁶ (Hargreaves, 1986:30)

La mayoría de los trabajos de investigación que se ocupan de la conducta en el aprendizaje de la música, han sido llevados en dos líneas diferenciadas: en la primera se trabaja la música como elemento reforzador para el aprendizaje de otras materias, como la lengua o las matemáticas; la segunda en cambio, trata el estudio de la música siendo reforzada por otros elementos, como los castigos y recompensas.

Lacárcel Moreno (Ob.cit.Pag.16) señala tres principales características del método conductista en investigación musical:

- *El aprendizaje y la actividad musical son considerados como conductas abiertas y observables: conducta de ejecución instrumental, analizando la técnica de colocación de dedos o limpieza de interpretación; conducta de composición musical, según los signos colocados en el papel; conducta de gustos musicales y audición, mediante la estimación de las selecciones musicales llevadas a cabo o la atención prestada a determinados estilos musicales...*
- *Lo que sucede en el interior del compositor, intérprete, oyente o estudiante, no es de relevante importancia ni trascendencia. Las funciones internas mentales son innecesarias para construir una adecuada teoría de la música.*

³⁶ *“El entorno es visto esencialmente como un complejo masivo de estímulos; la conducta como una red, asimismo compleja, de respuestas; los refuerzos como estímulos que afectan la emisión de respuestas; y el aprendizaje, como las asociaciones o acoplamientos que se establecen entre los estímulos y las respuestas”* (Hargreaves, Ob. cit. Pag. 30)

Existe por tanto una resistencia para admitir todo lo que no pueda ser observado.

- *El aprendizaje y la conducta musical relevante, es la consecuencia de una adecuada y bien planificada tarea del método conductista, especialmente refuerzos y recompensas.*

Los principios conductistas han gozado de gran éxito en los primeros años del aprendizaje musical en destrezas como la discriminación tonal, ejecución instrumental, notación y lectura musical, entre otros. Se han obtenido resultados satisfactorios en la terapia conductual, terapia musical e instrucción programada. *“Las técnicas conductistas han sido utilizadas para modificar la conducta musical en diversos ámbitos prácticos”* (Hargreaves, Ob.cit. Pag. 33)

Una de las aportaciones conductistas a la Psicología de la Música ha sido el estudio sobre las respuestas a la música realizado mediante el Grabador de Audición Musical Operante, con el que se obtiene con precisión la preferencia musical de los sujetos. Se han estudiado además otros aspectos como los cambios de gustos musicales según las edades, la entonación y la cualidad tonal entre los trompetistas. Incluso se ha tocado el tema de la creatividad, pero la teoría conductista es inadecuada para tratarla, ya que lo único que estudia es lo observable sin tener en cuenta los estados de conciencia.

La conclusión a la que se llega es que la música existe y permanece porque la gente encuentra recompensante componer, escuchar, interpretar, saber, y por esta razón transmitimos a los niños la conducta musical a través de técnicas y modelos.

1.1.2. Teoría Cognitiva

Se fundamenta en las bases piagetianas sobre el desarrollo y tiene en cuenta las diferentes etapas de la evolución cognitiva para organizar su teoría sobre la conducta musical infantil. Analizan la adquisición de habilidades musicales desde las primeras experiencias del bebé hasta las preferencias

musicales de los adolescentes. La teoría del procesamiento de la información es una de las características más importantes de la psicología cognitiva; estudia el proceso que se lleva a cabo desde que se produce el estímulo hasta que se obtiene la respuesta o conducta: *“incluye la codificación de la información, su transformación en cierto tipo de representación mental, su almacenamiento en diferentes sistemas de memoria, y su comparación con la información ya almacenada en ella”* (Hargreaves, Ob. cit. Pag.32)

En estas teorías, el sujeto es el elemento más importante y de quien depende todo el proceso, ya que su capacidad de conocimiento interviene en el conjunto de las relaciones que los seres humanos mantienen con su medio ambiente. Según Lacárcel Moreno (Ob. cit.) existen dos factores biológicos que afectan directamente al desarrollo de la inteligencia, y que van cambiando a medida que el niño desarrolla y entra más en contacto con su medio:

- La transmisión hereditaria de las estructuras físicas, sobre todo la nerviosa, que incide directamente en la inteligencia.
- Las reacciones conductuales automáticas, como los reflejos propios de cada especie.

Por otro lado, Piaget asegura que hay dos factores biológicos que son comunes a todas las especies: la organización y la adaptación³⁷, que aparecen reflejadas en las diferentes etapas de construcción del pensamiento y de la conducta; estas etapas bautizadas por Piaget como “estadios” han sido clasificadas de la siguiente manera:

1. Etapa Sensorimotora. Abarca desde el nacimiento hasta los dos años. En ellas el niño realiza actividades motoras y sensoriales, y acciones explícitas que están organizadas y se deben a factores hereditarios, como los reflejos. Todavía no puede pensar y esa acción acaba por ser aprendida y se repite con regularidad.
2. Etapa Preoperacional. De 2 a 7 años. Adquieren la capacidad de conservar y descentrar; el niño es incapaz de pensar en más de una cosa a la vez, por

lo tanto su grado de razonamiento y comprensión se limita en una cualidad solamente. Creen que los demás ven las cosas como ellos mismos y no pueden tener en cuenta el criterio del otro. En esta etapa el juego es esencial para el niño, hecho que se tendrá en cuenta con la música que se plantea por medio de actividades recreativas. No nos olvidamos de la imitación como medio para el aprendizaje³⁸.

3. Etapa operacional concreta. De 7 a 11 años. El niño ya centra su atención en más de una cosa, ya se ha organizado y adaptado a las experiencias durante la etapa anterior y ahora es capaz de descentralizar; capta varias cualidades y las relaciona entre sí. Puede realizar operaciones concretas asociándolas a sus experiencias. Ya se socializa y tiene en cuenta los criterios de los demás. Se centra en lograr éxitos materiales, y razona y justifica sus actos sin demasiada flexibilidad.
4. Etapa Operacional formal. De 11 a 14 años. A esta edad le gustan las abstracciones y realiza operaciones formales. Realiza proposiciones contrarias a los hechos y formula hipótesis. Quiere experimentar cosas nuevas y se forma ideas que se alejan de la realidad. Se adapta a los problemas y es flexible en sus razonamientos. (en Lacárcel Moreno, Ob.cit.)

Los teóricos de la Psicología de la Música, intentan elaborar una teoría musical que sea estimulante para el niño en cada etapa, y que ayude a desarrollar y ejercitar su comportamiento en relación con la música de forma progresiva y adaptada al estadio en que se encuentra, respetando las características y diferencias individuales.

La música, en sus diversas actividades³⁹, es para el niño una forma de pensar con los sonidos y constituye una importante función intelectual y biológica que incrementa el desarrollo mental, físico y emocional, proporcionándole inteligencia y cultura musical.

³⁷ El niño se organiza y adapta a las diferentes experiencias ambientales a medida que crece.

³⁸ La forma de aprender del niño es a través del juego, que llega a ser interiorizado y lo hace suyo como un sistema expresivo a través de la fantasía. De la misma manera, la imitación es un método importante, teniendo en cuenta que, el pensamiento del niño depende de los modelos que vienen del exterior.

³⁹ Actividades como el juego sensorial, de expresión, rítmicos, juegos de asociación, coordinación, relación, participación espontánea en el movimiento, canto, etc.

Si adaptamos el desarrollo musical de los niños a cada una de las etapas del desarrollo cognitivo nos encontramos con que:

1. En la etapa sensoriomotora (0-2 años), los niños perciben la estimulación auditiva desde muy pronto y responden de manera diferente a las diversas variaciones de voz de los adultos, cambios de altura, frecuencia, intensidad, duración, timbre. Reconocen estos sonidos y se familiarizan con ellos, al mismo tiempo que se les prepara para su desarrollo perceptual y musical por medio del baby – talk⁴⁰. Se conseguirá que el niño aprecie la música y le atraiga, capte con facilidad los elementos musicales, los oiga y además los aprenda, y todo ello desarrolla los procesos cognitivos musicales y generales⁴¹.
2. En la etapa preoperacional (2-7 años), el niño diferencia los ruidos de los sonidos y distingue las diferentes intensidades, tonos y timbres. Se mueve con la música que oye, canta canciones que le son familiares y plasma con el dibujo y la plástica sus adquisiciones musicales.
3. En la etapa operacional concreta (7-11 años), el niño se da cuenta de que se puede representar y expresar corporalmente la música que se escucha. Emite sonidos, los diferencia de otros emitidos por otras personas y da importancia a la voz humana. Crea sus propias rimas, ritmos, melodías e improvisaciones con su cuerpo y asimila con facilidad las primeras nociones de la teoría y práctica musical.
4. En la etapa operacional formal (11-14 años), la música es parte importante en la vida de los jóvenes preadolescentes; a esta edad se la ve como una actividad creadora de invención o transformación dándole un matiz personal. Aparece el pensamiento hipotético-deductivo y se forma un espíritu experimental. Se amplían los estudios musicales de instrumentos, voz... Es importante la motivación, y es sabido que los jóvenes aprenden más de sus propias investigaciones que de las ajenas, por tanto, es

⁴⁰ El bay-talk es un estímulo muy positivo para su desarrollo equilibrado en el que siempre prevalecerán los elementos lúdicos.

⁴¹ Los elementos musicales no se desarrollan como fenómenos solitarios sino que son parte de la conducta global e interacción social del niño.

necesario que todo estudio esté adaptado al nivel cognoscitivo correspondiente, así los contenidos se convierten en temas interesantes para el alumno llegando a resultados muy satisfactorios. (Lacárcel Moreno, Ob. cit.)

1.1.3. Teoría de la Psicología Social

La psicología social estudia la conducta social humana y la influencia que la gente ejerce sobre el comportamiento y actitudes de una persona; analiza las relaciones humanas de un individuo o grupo con otro individuo o grupo. Es un campo muy extenso que necesita de otras ciencias para su desarrollo como la antropología, sociometría, estadística, psicometría, psicología experimental... Se investigan las motivaciones humanas, las necesidades, los rechazos, los deseos de poseer determinados objetos materiales y culturales, la saturación... Los instrumentos de recogida de datos más utilizados son las entrevistas, las encuestas, los cuestionarios y las representaciones gráficas.

Erikson⁴² propuso unas etapas psicosociales del desarrollo del ego:

- Del nacimiento a 1 año. El niño debe aprender a confiar en el mundo y esto lo consigue si se satisfacen las necesidades básicas y la relación afectivo – emocional con los padres. Si no se dan estos factores surge el miedo, el recelo y la desconfianza.
- De 2 a 3 años. Los niños han aprendido a confiar en los padres y tienden a evolucionar hacia la adquisición de su propia independencia y autonomía en un clima de seguridad y estímulo. Si la actitud de los padres no es la adecuada provocarán inseguridad y duda que influirá en sus capacidades de adaptarse a su medio social.
- De 4 a 5 años. El niño es capaz de realizar diversas actividades psicofísicas, de movimiento y juego. Crea iniciativas y debe ser valorado y

⁴² Las investigaciones de Erikson sobre Psicología Social se centran en la dinámica de la personalidad y de la cultura.

aceptado, de lo contrario supondría un punto muy negativo para su integración social.

- De 6 a 11 años. Período importante en la vida del niño, porque se realizan las primeras experiencias con el trabajo. Produce cosas y busca un reconocimiento y una valoración, de lo contrario se produce un sentimiento de inferioridad.
- De 12 a 18 años. Etapa de la independencia y búsqueda de identidad, se preocupa y piensa sobre el tipo de persona en que se convierte. La maduración fisiológica va asociada al desarrollo de la identidad del ego. Busca equilibrio y salida satisfactoria de todas las situaciones, factores que influyen en el desarrollo de su personalidad e identidad. Si no es así, surgirá confusión y desorientación. (Lacárcel Moreno, Ob.cit.)

Con estas etapas estamos trabajando una psicología en la que entran los aspectos cognitivos, emocionales y afectivos, relacionados con la influencia del medio y el grupo sobre el individuo⁴³. Se ha estudiado el aprendizaje de la sociedad, defendiendo que se basa en la imitación y el refuerzo⁴⁴, al igual que la apreciación musical, los gustos musicales, ciertos aprendizajes relacionados con la música, e incluso la influencia que ésta ejerce sobre el individuo y el grupo.

Es evidente que música y sociedad están relacionadas entre sí; cada cultura tiene su propia música que se caracteriza por su estilo con sus particulares formas, y éstas a su vez están estrechamente relacionadas con los grupos sociales. El contexto social determina su arte, la valora y la mantiene como propia de su círculo.

⁴³ *Si los niños logran un desarrollo equilibrado y positivo en estas etapas que definen su relación con el otro, con su entorno, y en definitiva, con el contexto social, podremos estudiar las relaciones entre el individuo y el grupo o grupos sociales a los que pertenece y su repercusión. (Lacárcel Moreno, Ob. cit. Pag.33).*

⁴⁴ Los niños tienden a identificarse con los mayores y los imitan con el fin de adquirir formas de conducta más maduras. Se ha investigado sobre personas que después de tener como modelo ciertas conductas agresivas, han reaccionado de la misma manera en situaciones de frustración. Se dice que la persona puede elegir sus actitudes ya que en muchas situaciones es capaz de prever lo que va a ocurrir, así tiene tiempo de elegir su conducta. La televisión ejerce una influencia positiva y negativa sobre el comportamiento de las personas.

Hargreaves (Ob. cit.) asegura, por medio de cuatro procesos, que la estructura social influye en el gusto musical:

1. Por un lado, las preferencias musicales quedan definidas dependiendo de una serie de variables como la televisión, las lecturas, el deporte⁴⁵...
2. Muchas veces, el gusto musical se establece dependiendo del prestigio de la persona que lo transmite, y de las características de la que lo recibe: educación, personalidad, aptitudes musicales...
3. Las clases sociales se asocian con un tipo determinado de música⁴⁶.
4. La expresividad se relaciona con las artes y se refleja en las conductas espontáneas, creativas e individuales que integran a nivel interno el sistema social.

El grado de placer que produce una audición musical varía en función de las condiciones sociales que rodean al oyente; oír y escuchar produce cambios en el estado emocional y por tanto afecta a la conducta, que provocará cambios en las elecciones musicales posteriores.

1.1.4. Teoría Psicométrica

La psicometría es la parte de la psicotécnica que mide los fenómenos psicológicos por medio de pruebas estandar. Se diseñan tests que se utilizan como principal instrumento para medir el nivel intelectual, las aptitudes, los rasgos de personalidad y la evaluación del aprendizaje. Tiene como finalidad comparar sujetos o grupos con ciertos aspectos de una conducta en concreto.

Existen determinados tipos de test que son muy importantes para la investigación musical en campos como la percepción, apreciación artística,

⁴⁵ Los grupos sociales se caracterizan por su aceptación o rechazo que imponen de acuerdo a unas normas que tienen establecidas. Los miembros de ese colectivo tienden a conformarse con esos valores y con el tipo de música.

⁴⁶ La clase social alta va a los conciertos de música culta por las características del círculo social al que pertenecen y acceden a la enseñanza artística mucho más que la clase social baja.

creatividad, etc. Son los tests de inteligencia, de aptitudes, de personalidad y tests pedagógicos.

- Los primeros miden el nivel intelectual de los individuos, y se ocupan también de la memoria, juicio, razonamiento, atención, madurez... Engloban también pruebas psicomotrices, de orientación espacial, habilidad manual, percepción temporal. Pueden ser verbales y no verbales.
- Los segundos sirven para analizar las capacidades sensoriales, las funciones motoras, las aptitudes artísticas, las aptitudes musicales, la creatividad...
- Los terceros tratan los rasgos, la personalidad, la adaptación, las actitudes, los intereses...
- Los cuartos miden el rendimiento y los intereses profesionales.

El pionero en la Psicometría fue Galton, le siguieron Binet y Simón, y más tarde, Shuter – Dyson y Gabriel realizaron una revisión sobre la aptitud musical relacionada con las implicaciones evolutivas. En los comienzos de su utilización servía para calcular y medir la habilidad y aptitud musicales, y la relación música– aprendizaje. Se buscaba detectar personas con cualidades para la música, y analizar y valorar la educación musical. A partir de ahí, se han hecho innumerables investigaciones sobre la instrucción, habilidad, realización, creatividad, composición, apreciación e inteligencia musicales, sensibilidad estética y musicalidad, siempre con importantes resultados. Los tests que más se aplican en música son los Tests de habilidad o aptitud musical, los Tests de Seashore, etc., y han sido utilizados para medir *“los efectos de la enseñanza de la música y de la práctica instrumental, los efectos del entorno del hogar y de la escuela en el desarrollo musical, etc”*. (Hargreaves, Ob.cit. Pag.39).

1.2. Influencias de las teorías psicológicas en la Educación Musical

Son muy numerosas las investigaciones que desde hace tiempo se están llevando a cabo sobre el fenómeno musical, relacionadas con la conducta, aptitudes... que nos llevan a comprender con profundidad el mundo

de la música y a desmitificar ese fenómeno que anteriormente estaba destinado sólo a los elegidos y virtuosísticamente dotados.

El desconocimiento del mecanismo psicológico nos llevaba a tratar la música como mero adiestramiento, se transmitía simplemente una técnica instrumental o vocal con el objetivo del automatismo, sin tener en cuenta al alumno como persona.

Ahora, con las nuevas metodologías y corrientes psicopedagógicas se ha incrementado la investigación en educación musical desde el punto de vista psicológico y con ello, se pretende que la enseñanza de la música se adapte a las pedagogías musicales actuales y se construyan los principios de la música y de la educación musical. Así, su aprendizaje se dirige a toda la población en edad escolar, proporcionándoles una completa cultura musical.

La conducta musical se manifiesta en tres acciones, las de componer, interpretar y escuchar. Normalmente estas habilidades son adquiridas por las personas a través de la experiencia y después de algún tipo de educación, que acostumbra a estar relacionada y supeditada a la comunidad a la que pertenece.

Serafine (1988), nos habla de tres maneras de adquirir los conocimientos en música:

1. La transmisión oral. Es la principal vía de conocimiento de la música y se da por medio de las relaciones interpersonales. El repertorio que conoce el niño y adulto ha sido transmitido de persona a persona, en las familias, en los grupos de amigos, en el colegio entre profesor – alumno...⁴⁷

⁴⁷ Desde los tiempos más remotos la música se transmite de mayores a niños; estos niños aprendían la tradición musical de su propia cultura con su estilo propio, cantaban, tocaban y danzaban las danzas autóctonas de su comunidad. En el colegio, el tiempo dedicado a la música es bastante escaso y por tanto la mayor parte de la adquisición musical se obtiene fuera de ella. Hoy en día la transmisión principal viene de parte de los medios de comunicación, discos, radio, televisión, y el estilo musical está impuesto por los intereses de las casas de discos, cadenas de radio, grupos musicales predominantes...

2. La actividad constructiva. Se refiere a la composición o creación musical en el campo educativo implicando en la tarea a los componentes técnicos, cognitivos y emocionales. La actividad constructiva infantil se refiere a las improvisaciones melódicas, rítmicas, juegos musicales espontáneos, que serán normalmente cortos y se realizarán con la voz o con los instrumentos a nivel individual o en pequeños grupos⁴⁸.
3. El desarrollo del sistema cognitivo. Los procesos cognitivos no son específicos del ámbito de la música sino que se dan junto a la concepción general del niño en otros dominios formales. La adquisición musical depende tanto de las adquisiciones específico – musicales, como del desarrollo cognitivo general.

A diferencia del niño menor de 6 años, en el que predomina la percepción musical, el niño comprendido entre los 6 y 12 años, desarrolla la consciencia reflexiva de las estructuras musicales. Según Piaget, de los 5 a los siete años, se pasa del pensamiento preoperacional al operacional.

Tanto la aculturación⁴⁹, como el adiestramiento y aprendizaje musical van a influir en el desarrollo cognitivo musical del niño de esta edad. De manera espontánea, se desarrollan las habilidades musicales y con el esfuerzo del aprendizaje, se controlan éstas, para mejorarlas e incrementarlas de manera específica. Todos estos elementos determinan la comprensión y la cultura musical infantil.

⁴⁸ Los mayores podrían utilizar la notación musical, bien la creada por ellos o la del sistema tradicional. De esta manera, la actividad en el aula se consideraría una acción constructiva y un medio para la adquisición de conceptos musicales. Se considera también actividad constructiva a una forma diferente de escuchar música, cuando realizamos una actividad crítica y reflexiva y aportamos una valoración nueva al respecto, es decir se trata de una creación propia, individual y personal a partir de la obra musical escuchada. Pensamos lo mismo de la forma particular de interpretar, es una creación tocar o reproducir una obra musical de algún compositor a partir de la visión personal del ejecutante.

⁴⁹ La aculturación es el progreso musical que se da en el niño de forma espontánea. La cultura a la que pertenece el niño le proporciona unos estímulos sonoros y musicales que van a influir directamente en su desarrollo cognitivo musical, dotándole de una sensibilidad especial por su colectivo, costumbres y grupo. Es la forma espontánea y natural de desarrollo cognitivo.

Dividiremos a continuación en tres puntos clave, los aspectos del desarrollo cognitivo musical del niño en el período de 6 a 12 años: Desarrollo de la apreciación estética, desarrollo melódico y desarrollo rítmico.

- **El desarrollo de la apreciación estética.**

Los conceptos que más interesan a la apreciación estética son el estilo musical y la sensibilidad al estilo; esta última definida como la aptitud de establecer clasificaciones adecuadas a la esencia de la música. Hacia los 6 – 7 años, los niños poseen muchas capacidades adquiridas para la percepción e interpretación musical. A esta edad, han adquirido la madurez necesaria para estar entre el público contemplando una obra de arte; a partir de los 8, evoluciona la habilidad cognitiva, la perspicacia crítica y la propia conciencia.

Gardner y Castell han realizado varias investigaciones sobre el desarrollo del estilo musical, siendo el primero de ellos el que lo define como la habilidad para juzgar si dos fragmentos de música pertenecen a la misma composición, al mismo compositor o a la misma época⁵⁰. (citado en Lacárcel Moreno, Ob.cit.)

Después de un estudio detenido de estos dos grandes teóricos, Lacárcel Moreno (Ibid), llega a la conclusión de que el desarrollo estético se produce sin sistemas de símbolos y que la percepción estética surge no como una habilidad, sino como una asociación de muchas habilidades.

⁵⁰ Gardner experimentó la sensibilidad, con grupos de edades comprendidas entre los 6 y los 19 años; había que escuchar pares de extractos musicales, que provenían todas de la música clásica de diferentes épocas y llegó a la conclusión de que la aptitud a la sensibilidad se mejora con la edad. Castell, hizo lo mismo que Gardner, pero intercaló la música Clásica con Jazz y Rock, y los resultados dijeron que los aciertos se producían en mayor número con obras populares que con clásicas.

▪ El Desarrollo Melódico.

La comprensión de la melodía se desarrolla a medida que se enriquece la experiencia musical del niño; cada vez se recuerdan con más precisión los fragmentos y melodías de su bagaje cultural. El niño va tomando conciencia de los elementos que forman la melodía y al mismo tiempo se desarrolla la memoria musical. En este momento podemos decir que ha alcanzado un nivel de desarrollo que le permite establecer criterios y juicios sobre las tareas planteadas.

Se han hecho muchas investigaciones sobre los elementos que componen la melodía. Citaremos a continuación algunas de ellas, apuntando a su vez, los resultados obtenidos:

- Investigación sobre la altura de los sonidos, considerado como el parámetro principal de la melodía. Resultados: a los 7 años, la mayoría de los niños pueden distinguir diferencias hasta de un cuarto de tono, y a los 12, la mayoría de ellos diferencian octavos de tono⁵¹.
- Investigación sobre la comprensión de las secuencias melódicas en niños de 6 a 12 años⁵². Resultados: a los 6 años se empieza a percibir la estructura de la melodía tonal y queda almacenado en la memoria musical; ello permite la comparación entre dos melodías.

⁵¹ Bentley trabajó con niños entre 9 y 11 años; les pasó un test de discriminación de la altura, eran 30 pares de sonidos y tenían que ver si eran el mismo, o de lo contrario cuál de los dos sonidos era el grave y cuál el agudo. Los resultados fueron bastante positivos: los intervalos de semitono fueron acertados por un 60%, las terceras por un 77%, las quintas por un 83% y el resto de intervalos por el 90%. La discriminación de tono es más acertada cuando se canta o se toca en la mitad del registro vocal, que cuando suena en los extremos del registro o fuera de él. La memoria rítmica se desarrolla más intensamente en todas las edades de la niñez que la memoria tonal, y ambas se adelantan a la discriminación del tono. La inteligencia influye poco en las consecuencias del test, no hay diferenciación de aptitudes musicales entre los sexos y éstas se acrecientan con el aumento de la edad durante la niñez. (citado en Lacárcel Moreno, Ob.cit.)

⁵² Les presentó una pequeña melodía de tres notas, seguida de otra melodía igual con una nota modificada, y los niños debían indicar cuál era la nota cambiada. Se utilizaban melodías tonales y atonales.

- Investigación sobre la estructura de la melodía, el contexto en que se produce y el desarrollo del juicio musical en el niño. Resultados: existe una progresión en el desarrollo desde los 5 años a la edad adulta, en la que el oyente es capaz de inducir un juicio reflexivo sobre la cualidad musical en los aspectos más difíciles de la música. A los 5 años se rechaza una disonancia porque no gusta y a los 11 se detectan y además se consideran parte de una música normal. Por otro lado, el desarrollo del juicio musical se produce independientemente del aprendizaje efectuado con anterioridad. Es decir, las habilidades musicales son resultado de la aculturación y no de una formación musical específica. Surgen de los encuentros de los niños con la música de su cultura.
- Investigación sobre la adquisición de la tonalidad. Resultados: la aculturación es el motivo de la adquisición o no de la tonalidad.

Vemos que la aculturación marca el futuro musical de las personas e influye también en las tareas de memoria musical, como la elaboración de grafías⁵³, pero según Zenati, los niños poseen menos niveles de aculturación que las niñas en los mismos rangos de edad, lo que atribuye a una falta de interés de los niños por la música en términos generales, inclinando sus preferencias por otras vías (Ibid. 1995)

▪ **El Desarrollo Rítmico**

La rítmica es un tema musical que siempre ha preocupado a todos los pedagogos, tanto a los que se dedican a la formación musical en centros escolares como a los que se ocupan de formar artistas, intérpretes y compositores en los Conservatorios.

⁵³ Se demuestra que los niños tienen mayor habilidad cuando se trata de fragmentos y estructuras rítmicas tonales y consonantes.

Fue a partir de 1920 cuando Dalcroze potencia la educación musical rítmica como medio para desarrollar el sentido rítmico y métrico musical, regulando las habilidades motrices y su organización, y asegura que el aprendizaje debe ser siempre significativo para el alumno y la educación rítmica ha de implicar una carga afectiva – emocional para que el niño conozca las posibilidades y resistencias de su cuerpo, desarrollar sus coordinaciones y movimientos, y armonizar su actividad rítmica con la de los demás.

Para ello, es necesario trabajar con diferentes clases de movimiento para cada etapa evolutiva⁵⁴. Fraisse expone cinco puntos relevantes a tener en cuenta por todo pedagogo para la comprensión rítmica del niño, que él denomina como dominantes:

1. *“El dominante espacio,* para desarrollar el sentido de orientación y lateralidad del niño.
2. *El dominante partenaire,* que se refiere a la acción rítmica con el otro o los otros, lo que daría lugar al movimiento en pequeño grupo o gran grupo. Es un buen recurso para la socialización.
3. *El dominante material pequeño,* con cuerdas, pelotas, instrumentos... favorece la destreza y la coordinación.
4. *El dominante imitación – identificación,* para interiorizar el mundo observado que rodea al niño y posteriormente proceder a su expresión y manifestación, mediante el mimo y la pantomima.
5. *El dominante ritmo – melodía,* que se refiere al acompañamiento del ritmo y movimiento mediante palabras, frases rítmicas y melódicas, *improvisaciones rítmicas y melódicas, etc.”* (Citado en Lacárcel Moreno, Ob. cit. Pag.83)

En esta etapa (6-12 años), el niño es capaz de desarrollar un sentido rítmico – musical, con expresividad y sentimiento estético y afectivo, captando

⁵⁴ En edades comprendidas entre los 6 y 10 años, los movimientos más idóneos son los saltos, galope, carrera, marcha... y sobre los 10, 11 y 12 años, el brinco girado, elevaciones con coordinación de brazos... De los 6 a los 12 se pueden mover además, al son de un canon, un rondó, un lied...

íntegramente los efectos sonoros del ritmo⁵⁵. El tempo rítmico es muy importante a la hora de trabajar con niños⁵⁶, al igual que la sincronización senso – motora, la cual permite que coincida nuestro movimiento con pautas sonoras como el compás. Para que esto suceda, es necesario que el niño perciba lo que se llama sistema de anticipación, prever el momento en que el sonido vaya a producirse. Esta sincronización se produce desde el primer año de vida y va desarrollándose, y se puede decir que a los 7 años el niño ya lo ha conseguido de manera voluntaria y es capaz de adaptarla a diferentes cadencias y tempos musicales⁵⁷.

Varios investigadores han realizado experimentos para estudiar la comprensión rítmica en los niños⁵⁸. Se demuestra que con la evolución los niños van dominando proporcionalmente la complejidad de las estructuras rítmicas⁵⁹. En la reproducción intervienen la discriminación auditiva, la percepción de la forma y factores motóricos. Se requiere madurez en la asociación, reacción, coordinación psicomotriz y senso-motora.

Por otro lado, Davidson y Scripp nos presentan la teoría de la habilidad, con la que aseguran poder descubrir los detalles del desarrollo musical. Ponen como ejemplo las notaciones musicales de los niños, y vemos también en sus investigaciones que, al igual que en otros tests y pruebas musicales aplicadas a los niños, la instrucción o preparación recibida con

⁵⁵ Cada niño, al igual que cada adulto, posee su propio ritmo personal que está relacionado con los ritmos biológicos y que se exterioriza en pulsaciones que pueden oscilar dependiendo de la naturaleza de cada uno. El pulso musical natural en los niños oscila entre 84 y 100 negras por minuto mientras que en los mayores es de entre 75 y 80. Las variaciones que pueden darse según el movimiento musical están entre 45 y 150 pulsos, pero el más cómodo para la comprensión y percepción de la música se sitúa en unos 60.

⁵⁶ El tempo rítmico es muy lento en los niños de 5 años, se acelera hasta los 8 y luego se vuelve a ralentizar, afianzándose cada persona a su propio ritmo individual, que es lo que nos caracteriza.

⁵⁷ Si los niños son capaces de sincronizar y acompañar marchas y danzas mientras son pequeños y luego perfeccionan el ritmo a medida que tienen más edad, a los 10 años comprenderán y percibirán con facilidad otros elementos como la estructura, la melodía, la apreciación estética, etc., intuirán mejor el ritmo musical cada vez más complejo y adaptarán el suyo cuando sea preciso.

⁵⁸ Los experimentos consistían en hacer que el niño produzca una fórmula rítmica a partir de las normas verbales que le proporciona el investigador.

⁵⁹ Así, la longitud de las fórmulas rítmicas podrá variar según la edad y desarrollo de los niños; podrá ser de 4 tiempos para los pequeños y de 8 para los mayores, además de actividades con ostinatos, a partir de los 6-7 años, siempre teniendo en cuenta, la complejidad de las fórmulas que la integran.

anterioridad no influye en los resultados: *“Parece que la ventaja conseguida a través de la experiencia con sistemas de notación en otros campos o una exposición mucho mayor a canciones, ayuda muy poco a la hora de tratar de construir una notación musical”*. Aseguran que el desarrollo entre los 5 y 7 años es rápido e importante, pero luego, este crecimiento ya no continúa sin una preparación musical; ocurre lo mismo con las habilidades del canto y las interpretaciones instrumentales. *“Sin preparación musical específica, los adultos no mejoran significativamente respecto a las notaciones de los niños”* (Davidson y Scripp, 1991:86 - 90).

Desde el punto de vista educativo, se demuestra mediante estas investigaciones la necesidad de un entrenamiento musical para apoyar el desarrollo de las capacidades musicales, y como conclusión, queremos exponer la importancia de una formación musical en la Educación Primaria. Lacárcel Moreno nos ha expuesto los tres aspectos claves en los que el niño desarrolla sus capacidades musicales mediante una formación musical adecuada. Según Davidson y Scripp, hasta los 7 años, el desarrollo cognitivo musical es ayudado por el desarrollo cognitivo natural, pero que a partir de los 8, es imprescindible un entrenamiento para que pueda desarrollar las habilidades de representación musical.

2. EDUCACIÓN MUSICAL

2.1. Introducción

El ser humano cuando nace no dispone de los medios necesarios para cubrir por sí solo las necesidades más básicas, sufre un déficit de recursos para llevar a cabo una adaptación al medio y ni siquiera dispone de patrones de conducta que estén previamente determinados; existe, por tanto, un vacío entre el sujeto y el medio que le rodea. Es el ser más desvalido y el menos predeterminado, y por tanto, necesita relacionarse con los demás miembros de su comunidad y llevar a cabo constantes aprendizajes, para adquirir una serie de modos de comportamiento propios de la especie humana y convertirse en persona.

En las primeras etapas del desarrollo, son muy importantes la protección y el cuidado físico que inician el proceso de humanización, y más tarde con la influencia social, el sujeto aprende formas de conducirse y de percibir la realidad propia de su colectividad. Poco a poco, va creando su propio mundo que le garantiza su supervivencia; se inserta en un conjunto de normas, costumbres, formas de vida... que caracterizan a un grupo social al que pertenece, que conforman la cultura de esa población. Esa cultura social se transmite de generación en generación por medio de una serie de programas, de las cuales se encarga la educación.

El concepto clave del proceso de humanización es la educabilidad. La educación sitúa al hombre en un entorno idóneo para que se humanice; todo lo que la persona es, puede ser o debe ser, se lo debe a la educación. Por medio de ella se perfeccionan las capacidades humanas, en relación con metas y valores establecidos, y se satisfacen sus necesidades⁶⁰.

⁶⁰ Las necesidades de la persona se clasifican en dos niveles bien diferenciados, niveles inferior y superior, en las que incluye la supervivencia, la seguridad, la pertenencia y la autoestima (inferior) y el logro intelectual, el gozo estético y la autorrealización (superior), siendo las del inferior las que se deben satisfacer primero para pasar después a las del nivel superior. (Maslow, 1975)

Los sistemas educativos transmiten cultura y, forman y socializan a las nuevas generaciones. Las sociedades modernas, debido a los cambios tecnológicos que se suceden en nuestros tiempos, consideran que el conocimiento y la información son las bases del desarrollo económico y social. Así, la educación es hoy en día una gran esperanza para la igualdad y la movilidad social en la mayoría de las sociedades, atribuyéndosele una labor decisiva en la estratificación y asignación de puestos en la escala social; es el centro de los desafíos y de las oportunidades de las sociedades del siglo XXI.

La educación es un derecho fundamental y efectivo de los ciudadanos, y la búsqueda de políticas educativas acertadas es una preocupación general de los poderes públicos. Nunca ha sido tan necesario como lo es hoy, que se unan la calidad con la equidad y el desarrollo económico con la cohesión social.

Debido a este dinamismo y complejidad de la realidad actual, los sistemas educativos han sufrido varias reformas; están sujetos a continuas revisiones, ajustes y mejoras para atender a las nuevas exigencias y retos de la educación.

En la actualidad se pretende una mejor utilización de la libertad individual, una completa realización personal, un constante progreso social y económico y un imperecedero bienestar individual y social. La integración de España en el contexto europeo hace que nuestro sistema educativo sea más flexible y homologable, y es cada vez más creciente la posibilidad de la elaboración de un sistema educativo mundial mediante la aceptación de un modelo transnacional de escolarización institucionalizada, que atienda las demandas educativas de cada una de las naciones, y se llegue así a una homogeneización educativa que facilite el tránsito internacional tanto del profesorado como del alumnado, incrementando el nivel de la calidad de la enseñanza a escala mundial.

La música contribuye a la educación intelectual, corporal y emocional. Es el vehículo ideal para educar la sensibilidad, desarrollar la

personalidad, tomar conciencia de sí mismo y de los otros, estimula la capacidad creadora, establece relaciones personales, capta las manifestaciones del mundo sonoro, se moldea su alma sensible, se forma en él una conciencia de lo que es, debe y puede ser el arte, lo acerca a sus semejantes, le despierta en el sentido sonoro, forma su carácter y le convierte en un ser sensible. El canto coral es el mejor ejemplo de armonía y convivencia; contribuye además, a que los alumnos se formen criterios para valorar la calidad de la música y desarrollar preferencias y procedimientos específicos como la audición, el análisis de datos sonoros, la prevención y defensa de agresiones sonoras y ambientales, la interpretación con instrumentos, la danza y el movimiento expresivo musical. La Educación Musical colabora también con el resto de materias educativas, siendo su objetivo final la formación integral de la persona en todos los aspectos de su personalidad a través de la música.

Aristóteles expone tres razones fundamentales por las que el niño y el joven deben educarse en la música: por un lado asegura que la música facilita la comprensión y la práctica de las actitudes que se encuentran dentro de las normas de moralidad, que se deben seguir con rectitud a lo largo de la vida; además asocia a la música una importante función terapéutica: favorece el ánimo; y por último, considera que la educación es un medio imprescindible para la formación de la persona para que posteriormente pueda dedicarse a su trabajo con la máxima entrega y responsabilidad. (García y Pérez, 1981)

El fenómeno educativo y unificador de la música⁶¹, es un importante valor que fue reconocido por primera vez, en el siglo XV, hecho que condujo a su implantación sólida en el ámbito universitario y eclesiástico. Hoy en día, tiene una presencia importante en la experiencia cultural gracias a los medios de reproducción audiovisuales. Sin embargo, el oyente no está preparado para su disfrute consciente y reflexionado, y por ello la educación musical resulta imprescindible. Investigaciones realizadas en los campos de la educación,

⁶¹ Mediante la música, el carácter y el sentimiento pueden ser moldeados y encauzados por el buen camino.

biología y fisiología señalan la necesidad de integrar la educación musical como parte de la formación completa del individuo.

La educación musical es un proceso de transmisión más o menos consciente y voluntaria de conocimientos y habilidades relacionadas con la música. Se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje sistematizado y secuenciado para la etapa escolar, con la finalidad de completar el campo expresivo – receptivo del alumnado, y con la pretensión de desarrollar las aptitudes específicas y las habilidades propias de la vida profesional de su elección (Hargreaves, Ob. cit.).

Todos los niños tienen derecho a educarse musicalmente, y la institución escolar ha de potenciar una serie de valores culturales relacionados con ella: *“la tarea del educador musical consiste primordialmente en iniciar a los alumnos en las tradiciones musicales reconocibles”* (Swanwick, 2000:14)

La Educación Musical abarca las áreas cognitivo intelectual, socio afectivo, emocional y sensorial – motriz de la persona. La musicalidad, proceso de desarrollo individual, surge a partir de la educación musical y pretende aportar al niño los conocimientos musicales necesarios que él hará suyos, los convertirá en parte de su ser.

A través de la educación es como se sensibiliza y capacita a la persona para que acceda al conocimiento y al placer de la música. Desarrollo musical o musicalización activa es crear vínculos positivos con el sonido, con el entorno sonoro, con la música, para enriquecer su mundo sonoro personal. *“Este proceso implica diferentes etapas, por un lado, la alimentación o absorción consciente e inconsciente de los elementos y materiales sonoros, la interiorización, cuando lo absorbido se vuelve diferenciado (apreciación que implica escuchar, seleccionar, establecer diferencias, relaciones, etc...) y consciente que se refiere a la comprensión (toma de conciencia de lo oído), la escucha del material sonoro”.* (Castro, 2004:105)

2.2. La enseñanza - aprendizaje de la música en la Educación Primaria

Hoy en día y con vistas al siglo XXI, la enseñanza-aprendizaje general no debe consistir en la adquisición automática de conocimientos que quedarán en el olvido en breve, sino que los requerimientos actuales consisten en la necesidad de enseñar al alumno a “aprender a aprender”. Gervilla (2003:117-118) considera la “*Expresión Creativa*” como una de las características de las estrategias o procedimientos para lograr aprender. Estas son: “*Comprensión, Organización y estructuración, Palabras – clave, Ideas previas, Funcionamiento cerebral, Individualidad/Interacción, Expresión creativa, Jerarquización*” .

Hay quien considera que la creatividad es, hoy en día, la solución a los problemas que acechan nuestra sociedad actual. Alexander afirmó que “*un pueblo sin creatividad estará condenado a la esclavitud*” (en De la Torre, 1982: 19).

La educación musical desarrolla las capacidades creativas de las personas. Su adquisición se realiza a través de la imitación (reproducción e interpretación) y de la creación (improvisación y composición), y se aprecia a través de la conducta musical que puede ser pasiva (centrado en la escucha) ó activa (interiorización de la música a partir de sus vivencias).

Por medio de la música, el niño recibe una formación íntegra, como intérprete, auditor y receptor, en vistas al futuro adulto. Por tanto, la educación musical no es materia cuestionable, es un deber absoluto con toda persona. *La música es tan innata en el ser humano como lo es el hablar y el caminar* (Pahlen, 1978:7). Podemos afirmar que, la Música es parte integrante del ser humano que culturiza a la sociedad.

La Educación Musical desarrolla y perfecciona la capacidad de desenvolvimiento lingüístico del alumno, facilita las facultades necesarias para otros aprendizajes, crea lazos afectivos, integrando y socializando al niño en su

entorno, relaja rompiendo tensiones, mejora la autoestima y el crecimiento personal, desarrolla la creatividad, la sensibilidad estética y el gusto artístico, permitiendo al niño captar tanto su mundo exterior como interior. (Pascual Mejía, 2002)

Desde el primer día, la práctica musical escolar debe suponer un acto social del que todos y cada uno de los niños se beneficien y se sientan reconfortados. No todos los alumnos del aula poseen todas las facultades y cualidades para la música, pero no se trata de elegir únicamente a aquellos con determinadas cualidades, sino de fomentar y potenciar capacidades y destrezas musicales en todos los niños, en quienes la experiencia influirá de forma decisiva para su futuro intelectual.

En la Educación Primaria, la enseñanza de la música es progresiva, evoluciona con el niño y se va adaptando a sus intereses y capacidades desde la Educación Infantil hasta la Secundaria. Se utiliza una metodología basada en la experimentación y participación, y se enseña de forma lúdica, jugando con la música a través de los ejercicios. Su enseñanza está relacionada con otras áreas artísticas y con el desarrollo general del niño, así que se pretende que su aprendizaje se vea reflejado en su vida familiar, social, etc. Según Bernal y Calvo (1999), la enseñanza – aprendizaje en el aula ha de ser activa, lúdica, vivencial, globalizadora y creativa.

Se realiza por medio del canto, la instrumentación, el movimiento y la danza, el juego dramático, la audición y el Lenguaje Musical, es decir, expresión o elaboración musical, y percepción o escucha atenta.

El ámbito de la expresión se lleva a cabo mediante tres medios diferentes: la expresión vocal y canto, la expresión instrumental, y el movimiento y la danza, que constituyen un macrobloque destinado al desarrollo de las vivencias musicales y de las capacidades expresivas.

La voz es el instrumento comunicativo y expresivo por excelencia, el primer medio de producción de sonidos y una facultad concedida al ser humano que le permite expresar espontáneamente sus estados de ánimo.

Es el primer instrumento que se debe desarrollar en los niños. Según Aymerich (1971), el niño que haya cantado en la escuela dispondrá de los medios para interpretar y vivir la música o de saborearla auditivamente. Es responsabilidad del profesor que el niño pueda exteriorizar su impulso interior por medio del mecanismo vocal, procurando una atmósfera propicia de armonía, libertad y acogida cordial en el aula.

La canción es la base de la educación musical, en ella están inmersos todos los elementos de la música, ritmo, melodía, armonía y forma. Por medio de él, se despiertan en el niño las cualidades musicales, es decir, desarrolla su audición interior, su fonación y su afinación sonora, y además, se le forma en el ritmo; el alumno aprende a respirar y a controlar el sonido que desea emitir.

Es un recurso didáctico excelente y la actividad más importante, ya que obliga a la participación directa y activa del niño, y facilita la comprensión, aprendizaje e interiorización de otras áreas del currículum. El hecho de cantar proporciona además, alegría, buen humor, sensibilidad, afectividad, armonía y unión entre compañeros. Es un importante medio de comunicación; en la canción están fusionados dos elementos, música y lengua, y las formas de vida, las tradiciones y los sentimientos quedan reflejados en el contenido musical y semántico de las canciones.

El profesor juega un papel fundamental, deberá proponer canciones que sean motivadoras para los alumnos y que incluyan contenidos musicales adecuados y asequibles a la edad⁶². A pesar de todo se encuentran con varios

⁶² Se deberá cuidar que las canciones sean adecuadas a la edad de los niños en relación al texto, ritmo, compás, melodía, ámbito, tesitura, modo, tempo, forma y acompañamiento.

problemas: la forma de canto extralimitado de los niños⁶³, la inseguridad y timidez a la hora de cantar solos, desafinación en el canto individual o grupal⁶⁴, problemas de adaptación y mal funcionamiento de la clase. Se podrán solventar por medio de ejercicios con planteamiento lúdico, como refranes, adivinanzas..., se formará un coro escolar y la dificultad se tratará de forma progresiva; deberán ser cantos variados y de distinta procedencia: canciones tradicionales y populares, didácticas, cultas, infantiles y actuales. Con todo, se persigue la siguiente finalidad: desarrollar el gusto, el sentido musical, el oído y la sensibilización, principios fundamentales de la educación musical, además de establecer una estrecha y gratificante relación entre los compañeros.

Los objetivos que persigue la Educación Vocal en la escuela primaria según Sanuy (1994: 60) son los siguientes:

- *“Lograr sensibilidad y disfrute en la actividad del canto colectivo, buscando la autoescucha.*
- *Alcanzar el hábito de higiene y cuidado de emisión de la voz, clara, espontánea y flexible.*
- *Fomentar la estima y confianza en sí mismo al tomar conciencia de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, conociendo y aceptando también las propias limitaciones.*
- *Atender, entender y reaccionar a los gestos del director, escuchando a los compañeros para mantener el mismo tono y tempo.*
- *Enriquecer y mejorar la fluidez verbal y expresividad en el hablar.*
- *Incorporar al repertorio escolar, canciones populares de nuestro entorno y también las propias de otros pueblos y culturas.*
- *Utilizar el canto como elemento integrador de otras áreas del conocimiento (lenguaje, naturaleza, sociales, etc.)”*

⁶³ Hay niños que entienden el canto como acción liberadora de energía y cantan con tal volumen de voz, que se hacen daño físico y además desafinan y molestan. Esta forma errónea de cantar puede traer graves consecuencias en el futuro, de hecho hay personas adultas imposibilitadas para cantar debido al mal uso de la voz que hicieron durante la infancia.

⁶⁴ El maestro ha de tener en cuenta que un niño cuya tesitura no coincide con la de sus compañeros, más grave o aguda, cantará desafinado; deberá cuidar especialmente el proponer un tono que resulte cómodo para la mayoría.

La práctica instrumental desarrolla las capacidades motrices de los niños y facilita la coordinación viso-motriz y psicomotora; la riqueza sonora de los instrumentos provoca curiosidad auditiva y estimula la escucha; el conjunto instrumental y las actividades en grupo favorecen la integración y adaptación de los niños, fortaleciendo la expresión del mundo interior de los alumnos hacia los demás. Favorece el aprendizaje del lenguaje musical, la entonación, improvisación y reconocimiento de intervalos, y proporciona el conocimiento y la práctica de un repertorio.

Los instrumentos que se manejan son en primer lugar, los naturales del cuerpo: pies, palmas en las rodillas, palmas y chasquidos. La práctica y dominio de esta percusión indeterminada nos prepara para la utilización de otro tipo de material de sonido determinado como los instrumentos de placa, xilófonos, metalófonos, carillones, así como otros de sonido indeterminado como castañuelas, platillos, maracas, claves, cocos, caja china, triángulo, cascabeles, tambor, bombo. Todos ellos junto a otros muchos, forman el llamado "Instrumentario Orff".

Además, en la escuela se puede trabajar la fabricación de material musical; es decir los niños construyen pequeños instrumentos con los que pueden hacer su propia música: instrumentos para soplar, como el embudo, botellas...; para golpear, como el juego de latas, la caja de clavos...; para puntear y matraquear, como el sonador de goma, el violín o arpa...; para frotar, como la lata ondulada, el frotador de papel de lija...; y para sacudir, como las maracas de nuez.

Por medio de los instrumentos musicales, el maestro debe buscar la sensibilización del niño intentando alcanzar la calidad de la percepción y realización sonora, que influirá en la buena o mala educación del oído de los intérpretes y oyentes.

Los objetivos de la práctica y expresión instrumental según Sanuy (Ob.cit. Pag. 88) son:

- *“Conocer y practicar técnicas sencillas que favorezcan la correcta postura corporal, flexibilidad, fluidez y coordinación de movimientos en la ejecución instrumental.*
- *Utilizar los instrumentos elementales, los de nuestra cultura popular y los recursos que ellos ofrecen, como medio de expresión y comunicación.*
- *Aprender a integrarse en el grupo instrumental, con la flexibilidad y capacidad de adaptación que son necesarias para lograr que el conjunto suene con unidad expresiva.*
- *Adquirir y valorar las destrezas que son necesarias para poder expresarse por medio de instrumentos musicales.*
- *Reconocer en audiciones grabadas aquellos instrumentos que practican en el aula.*
- *Disfrutar con la práctica instrumental (grupal o individual), de forma que las interpretaciones resulten cada vez con mayor calidad y sensibilidad musical.*
- *Cuidar y mantener ordenados los instrumentos, como material propio y para uso común en el aula”.*

Movimiento. La música se encuentra en el cuerpo y espíritu de toda persona y existe una estrecha relación entre estos elementos. Los tres, música, cuerpo y espíritu, están asociados por el elemento Movimiento: la música es sonido y éste a su vez, es una forma de movimiento; el cuerpo está formado por músculos además de otros órganos, y ellos están para el movimiento; en cuanto al espíritu, los sentimientos son movimientos del alma.

El movimiento es una espontánea expresión de sensaciones y sirve para entrar en contacto con uno mismo, con el entorno y con los demás. Es un elemento esencial en la vida del ser humano, el niño necesita del movimiento y es incapaz de permanecer quieto.

Este hecho da pie a innumerables actividades valiosísimas y muy propias en el desarrollo de una educación musical en la escuela; por ello, su aprendizaje se debe enfocar por este camino: se debe sentir y representar el movimiento que encierra la audición, y por medio de él se enseña a

comprender e interpretar la música, sus contenidos esenciales y posibilidades expresivas.

Mediante el movimiento, el niño interioriza su esquema corporal, mejora la coordinación de sus movimientos, practica las distintas formas de moverse como andar, correr, saltar, galopar. Conoce su espacio individual, aprende a amar, conocer y respetar su cuerpo y el espacio total, a comunicarse con los demás. Mejora su capacidad de equilibrio, conoce y controla su respiración, es capaz de relajarse por sí mismo y transmite sentimientos y emociones que la música sugiere. Además, por medio de la danza y el movimiento se aprenden los principios del lenguaje musical, se nos acerca a la expresión cultural de otros pueblos o épocas, se adquiere el sentido rítmico, se perciben y expresan los parámetros del sonido, se nos permite realizar audiciones activas, desarrollar aspectos del desarrollo psicomotor, etc.

La danza permite desarrollar en la escuela los conocimientos sobre el Lenguaje Musical, la Expresión Vocal, la Expresión Instrumental y la Audición.

Los objetivos que persigue la Educación Primaria por medio del movimiento según Murcia (1992: 46,83,124) son:

- *“Seguir los ritmos en los diferentes pasos fundamentales”.*
- *“Participar interpretando personalmente un movimiento rítmico iniciado espontáneamente ante un estímulo natural o instrumental, adecuando su desarrollo al tiempo y espacio de expresión necesaria”.*
- *“Descubrir los pasos rítmicos al escuchar un tema”.*
- *“Usar instrumentos para acompañar movimientos y canciones”.*
- *“Identificar pasos rítmicos a partir de la escritura musical”.*
- *“Conocer nuevas formas de danza y los pasos rítmicos correspondientes”*

En la etapa de la Educación Primaria se ha de aprender un repertorio de danzas, al igual que de canciones y piezas instrumentales sencillas.

La audición. El ámbito de la percepción se realiza a través del oído y pretende como meta conseguir la sensibilización del alumno hacia la música. Es importante ofrecerle la posibilidad de analizar, reconocer y valorar los sonidos del entorno, distinguiendo los de calidad y rechazando los que sean molestos. Esta capacitación enriquece a la persona con nuevas vivencias y le permite la relación con los demás. *“Escuchar música amplía los horizontes de la vida, la amplifica, fomenta la capacidad de gozar”* (Palacios :14)

El oído es el órgano que nos permite oír, distinguir, reconocer, diferenciar un sonido de otro⁶⁵, y nosotros, gracias a la experiencia, entendemos lo que oímos, capacidad que el niño irá adquiriendo y descubriendo con naturalidad. Es importante que desde muy pequeño aprenda a escuchar, ya que de esta manera se desarrollan, además de la atención, la reflexión y la concentración. Según Bernal (2003), el entrenamiento para desarrollar la sensorialidad auditiva debe comenzar lo más pronto posible, para después avanzar con el desarrollo evolutivo del niño.

En la Educación Primaria se desarrolla la escucha activa, el niño distingue entre oír y escuchar, y se le enseña a ejercitarlo de forma subjetiva, para así identificar los sonidos de manera mucho más precisa.

Existen varias formas de escuchar música:

- La escucha sensorial. Nos referimos a ella, cuando la audición sensibiliza para sentir y gozar de la música, lo que normalmente conlleva una respuesta motriz. Aunque es la mejor manera de iniciar musicalmente a los niños, no es aconsejable permanecer sólo en ella porque impediría crecer en la adquisición de capacidades.
- La escucha afectiva. En esta modalidad se abre el corazón y se produce una relación de afecto con el hombre, siendo muy importante en las actividades grupales, ya que ayuda a la comunicación y

⁶⁵ Para ello lleva a cabo un proceso dividido en tres partes: por un lado transforma las ondas sonoras en energía mecánica, a continuación esa energía mecánica se convierte en ondas a presión y por último, estas ondas en impulsos eléctricos.

expresividad. Se asocian imágenes y recuerdos y repercute en el estado de ánimo. La melodía es el elemento importante.

- La tercera forma de escuchar precisa una actitud consciente y analítica, es necesario discriminar, conocer, comprobar, diferenciar, reconocer todos los componentes de la música: timbres, voces, sonidos, ritmos, melodías, acentos, tonalidades... Esta última forma de escucha es un objetivo en Educación Primaria y Secundaria.

Por su parte, Cone, nos presenta dos formas básicas de percepción: la sinóptica y la de aprehensión inmediata, definiendo la sinóptica como la audición estructural, la que se ocupa de la unidad de toda la composición, del diseño; mientras que la de aprehensión inmediata es el modo en que percibimos el medio sensual, es el disfrutar de la música llegando a un estado espiritual, a la contemplación (citado en Rowell,1999:131).

La memoria sonora es muy importante en la audición, ya que la música ocurre en el tiempo y desaparece. La repetición y la interiorización son los elementos que la facilitan. Por esta razón, las formas Lied, Canon y Rondó, son muy recomendables en Primaria.

Según Sanuy (Ob cit. Pag. 43) los objetivos que se persiguen en Educación Primaria por medio de las audiciones son los siguientes:

- *“Fomentar el hábito de escucha activa, sensorial y afectiva, hasta lograr la audición consciente, favoreciendo el acercamiento al lenguaje musical.*
- *Despertar la sensibilidad, haciendo de la audición un proceso continuado, una actividad deseada, habitual y gratificante.*
- *Dar a conocer un variado repertorio de obras, autores, estilos y distintas agrupaciones vocales e instrumentales, reconocer instrumentos y voces, estructuras y formas elementales, e identificar timbres para el desarrollo del gusto estético y criterio personal.*
- *Valorar la importancia del silencio como marco imprescindible para la concentración, percepción, conocimiento y comprensión de la música.*
- *Captar el contraste expresivo entre sonido-silencio.*

- *Expresar opiniones sobre obras e interpretaciones escuchadas.*
- *Promover la audición de música viva dentro de la escuela y también la asistencia a conciertos como fenómeno y acto social.*
- *Provocar y educar la capacidad de escucha interior, como paso previo para la expresión, improvisación e invención musical”.*

Otro bloque del aprendizaje musical estriba en el **Lenguaje Musical**, que tal vez es el que menos gusta a los niños, pero no es menos importante que los demás. Desarrolla el aprendizaje de los elementos de la teoría musical, de la lectura y escritura musicales⁶⁶.

Se trabajará el tiempo en relación al espacio, el ritmo de las palabras, la lectura y escritura rítmicas, los esquemas rítmicos, la duración, los compases, el tono o altura, la lectura y escritura melódicas, el análisis y la improvisación.

Según Sanuy (Ob. cit. Pag. 133), los objetivos que se persiguen en Educación Primaria con el Lenguaje Musical son:

- *“Adquirir los conocimientos básicos del lenguaje musical, para lograr mayor autonomía en la relación con la música.*
- *Valorar el lenguaje musical, interesándose por aprender su grafía, para poder plasmar en el pentagrama lo que se percibe y comprende a través del oído, y también las melodías de producción propia.*
- *Aprender a descifrar melodías, de forma viva, tanto vocal como a través de un instrumento.*
- *Sentir y comprender cómo suena en realidad una sencilla melodía, a partir de su lectura en silencio.*

⁶⁶ Es importante la labor del profesor, que en ningún caso debe imponer su aprendizaje, sino conseguir que surja el interés del alumno por estos conceptos. La curiosidad y necesidad del niño por saber es lo que induce a la búsqueda y al descubrimiento, y lo aprendido por uno mismo, resulta siempre una adquisición para toda la vida. Es imprescindible la experimentación y aplicación práctica de cada concepto nuevo, para que quede completamente aprendido. Si a un niño se le da ocasión de observar, experimentar, imitar y reflexionar, será capaz de leer, interiorizar, recordar y como resultado aprender. Para ello es necesario el dominio de ciertas habilidades como la fluidez verbal, la coordinación del movimiento corporal a la música, la adaptación al pulso grupal, la justeza rítmica al cantar y tocar instrumentos, autocontrol de afinación al cantar y tocar la flauta, capacidad de imitación, desarrollo de la memoria, interiorización...

- *Detectar los propios errores y también los del resto del grupo en la práctica de la lectoescritura”.*

La L.O.G.S.E. especifica los bloques de contenido en referencia a los conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas. Los contenidos básicos son el canto, el uso de instrumentos, el movimiento musical y la danza, el reconocimiento de obras musicales significativas para el desarrollo de la sensibilidad del niño, el aprendizaje de conceptos y grafía musical. Con cada uno de ellos se desarrolla su audición y percepción, y su expresión y realización⁶⁷. Además el alumno debe iniciarse en la Improvisación Musical Elemental, y se valora con suma importancia su participación en todas las actividades.

A través de todos los contenidos y normas explicitadas, se transmitirán y ejercitarán los valores que hacen posible la vida en sociedad⁶⁸, los hábitos de convivencia democrática, de respeto mutuo y de participación responsable en las distintas actividades sociales. Además, los niños percibirán el entorno sonoro como parte de su medio, serán auditores e intérpretes y se convertirán en realizadores expresivos y creativos que se acercarán a la vida musical experimentándola de forma activa.

Finalizada la Educación Primaria, el alumno ha debido desarrollar las siguientes capacidades, según nos plantea el Diseño Curricular Base. Educación Primaria. (M.E.C. Área de Educación Artística, 1989: 167-168)

- *“Comprender las posibilidades del sonido y el movimiento expresivo como elementos de representación y utilizarlas para expresar ideas, sentimientos y vivencias en situaciones de comunicación, de forma útil y gratificante.*

⁶⁷ Un ejemplo de estas actividades es el de tocar de oído, un instrumento como por ejemplo la flauta, mediante una melodía que conocen.

⁶⁸ Los valores en música se definen como las cualidades o propiedades que se pueden verificar y reconocer su valor “*Conjunto de predicados específicos de la música*” (Rowell, Ob.cit. Pag. 148). Rowell realiza una clasificación de valores muy interesante: los divide primeramente en sensuales o cualitativos y formales o cuantitativos. A su vez diferencia cinco clases: tonales, texturales, dinámicos, temporales y estructurales.

- *Aplicar los conocimientos musicales a la observación de las características relevantes de las situaciones de la realidad cotidiana, intentando seleccionar las que se consideren más útiles y adecuadas para la actividad expresiva.*
- *Identificar elementos musicales para el análisis de producciones artísticas propias o de otros y utilizarlos en la realización de producciones propias.*
- *Representar elementos de la realidad o elementos imaginados con ayuda de los conocimientos musicales adquiridos.*
- *Realizar producciones colectivas musicales que supongan papeles diferenciados y complementarios en la elaboración de un único producto final.*
- *Planificar la elaboración de una producción musical, identificando los componentes del proceso de acuerdo con sus contenidos y con las finalidades que se proponga conseguir.*
- *Conocer las características principales de las técnicas musicales y utilizarlas de forma personal con fines expresivos y comunicativos.*
- *Manipular y explorar instrumentos musicales con el objeto de conocer sus propiedades y posibilidades de utilización con fines expresivos.*
- *Utilizar la voz y el propio cuerpo como instrumentos de representación para cantar, danzar, interpretar ritmos y melodías musicales por medio del movimiento.*
- *Leer música en situaciones muy contextualizadas, utilizando su grafía para fijar melodías y ritmos simples.*
- *Tener confianza en las elaboraciones personales y mostrar sensibilidad estética en la apreciación de diversas manifestaciones musicales y en otros aspectos de la vida cotidiana respecto a los que pueda resultar pertinente la aplicación de criterios musicales”.*

2.3. Orientaciones metodológicas

A principios del siglo XX surgen nuevas metodologías que transforman los rígidos esquemas de una enseñanza de la música basada en el solfeo y el aprendizaje de un instrumento, y abren las puertas a una nueva

formación en la que hacer música y vivirla es prioritario y previo al aspecto intelectual sobre ella.

Estos métodos se apoyaron en distintas teorías psicológicas, concretamente reconocieron las etapas evolutivas descritas por la psicología del desarrollo, favoreciendo la comprensión de las adquisiciones musicales naturales y espontáneas que se suceden en la infancia.

Pueden ser inductivos, deductivos o mixtos y en educación tienen un carácter empírico ó racional⁶⁹. En la educación musical se pueden describir como empíricos buscando una respuesta que facilite los logros. Por ello, se organizan de manera progresiva e integran las necesidades internas y las del medio. Se da cabida a la creatividad y se trabajan los aspectos sensoriales como desarrollo previo, para luego pasar a los intelectuales.

Los creadores de estos métodos son Dalcroze, Martenot, Kodály, Willems, Orff, Ward, Suzuki... Estos pedagogos musicales abrieron un campo amplio y activo al proponer la interpretación con la voz o los instrumentos, la danza, la composición, el desarrollo de la audición y el juego a través de la música. Vamos a hablar a continuación sobre sus teorías.

Dalcroze (Austria, 1865 – Ginebra, 1950).

Para Dalcroze, los elementos principales de toda educación musical son el ritmo, el movimiento y la danza. Cree que el cuerpo es el intermediario entre el sonido, nuestro pensamiento y nuestro sentimiento. Es una metodología por la música y para la música, que él llamó Rítmica, y que está dirigida mediante el movimiento a favorecer el desarrollo de la motricidad, la capacidad de pensar y el poder de expresión. *“Lo prioritario es el trabajo corporal como factor de importancia para el desarrollo rítmico”* (Castro, Ob. cit. Pag. 110).

⁶⁹ El primero (empírico) se basa en la experiencia, con procedimientos como la observación y la experimentación. El segundo (racional) trata de razonar, comprender y hacer un juicio crítico de los hechos culturales.

Expuso que las cualidades musicales indispensables en el músico han de ser la agudeza auditiva, la sensibilidad nerviosa, el sentido rítmico, y la facultad de exteriorizar espontáneamente las sensaciones emotivas. *“El proyecto de Dalcroze, a través de la Rítmica, ha sido siempre vivificar el arte musical”* (Willems, 1984:44)

Comprobó la importancia que tiene el equilibrio del sistema nervioso en la ejecución de movimientos⁷⁰, y los hábitos motrices para la expresión musical.

Dalcroze trabaja la atención, la inteligencia y la sensibilidad, simultáneamente. Pretende convertir al cuerpo en instrumento de interpretación rítmica, mental y emocional, y que represente cualquier elemento musical, como la melodía, la armonía, el ritmo, la dinámica, la forma. Destaca el concepto del ritmo como base del solfeo, que se experimenta a través del movimiento. Su finalidad es desarrollar el oído musical y los sentidos melódico, tonal y armónico a través del trabajo muscular, que se desarrolla a través de la experiencia del movimiento. Pide esfuerzo personal para conseguir con éxito estas finalidades.

En la Rítmica de Dalcroze, el instrumento principal y el que lleva el papel preponderante en las clases es el piano, en el que el maestro improvisa sus ejercicios a los alumnos. *“La improvisación al piano se sitúa en el cruce de caminos del resto de enseñanzas que ha recibido de otras fuentes: rítmica, solfeo, armonía, expresión corporal, bailes tradicionales”* (Bachmann, 1998:84). El método enseña a los profesores a acompañar una melodía dada, a numerar bajos, a desarrollar la facilidad de invención...⁷¹

⁷⁰ Encontró grandes carencias en las interpretaciones de músicos profesionales, que no podían mantener la pulsación durante una interpretación: aceleraban, retardaban el movimiento, acentuaban de forma ruda e imprecisa, no matizaban por gradaciones continuas, etc.; lo llamó arritmia musical.

⁷¹ *“...los ritmos marcados por el maestro con las manos o en el suelo con un bastón, consiguen ser imitados por los niños con exactitud, fuerza e inteligencia, pero no les incitan a completarlos o a matizarlos de forma personal, mientras que si se tocan a piano, infunden alegría y entusiasmo tanto en*

Este método fue el pionero y puso en marcha otros nuevos como Willems, Orff... La Rítmica de Dalcroze engloba la danza, la expresión corporal, la educación del oído, el Lenguaje Musical, y precisa de una preparación del profesorado, sobre todo en la improvisación al piano, y de unas condiciones organizativas y didácticas mínimas en las que deben desarrollarse las clases de Rítmica⁷².

La Rítmica Dalcroze sería introducida en España por Llongueras, (1888 – 1953) poeta, músico y pedagogo, que después de estudiar en el Instituto Dalcroze, fundó el Instituto Catalán de Rítmica y Plástica “Instituto Llongueras”.

Willems (Bélgica, 1890 – Ginebra, 1978)

Inspirado en las ideas dalcrozianas, basa su concepción metodológica en la toma de conciencia del factor psicológico. *“Todos los aspectos de su pedagogía están vinculados a la psicología general y evolutiva”* (Castro, Ob.cit. Pag.117).

Se trata de unas orientaciones basadas en las relaciones entre la música y el ser humano, por esto parte de la psicología del desarrollo, no de la materia o los instrumentos, sino de los principios vitales del ser humano, como son la voz y el movimiento musical⁷³. A su vez, relaciona los elementos fundamentales de la música con aspectos fisiológicos, psicológicos y sociales:

los pequeños cuerpos como en los jóvenes espíritus y estimulan directamente las facultades de invención” (Jaques – Dalcroze, 1921:5)

⁷² Condiciones para la Rítmica:

- ∉ Se han de emplear aulas bien sonorizadas, con buenas condiciones acústicas, suelo de madera y un espejo para comprobar los movimientos.
- Se exige una observación muy atenta por parte del maestro para poder decidir la causa de éxito o trabajo de cada ejercicio y detectar además aspectos esenciales de su temperamento y personalidad: vitalidad, flexibilidad, torpeza...
- Las clases de Rítmica se dirigen a grupos de 12 –15 niños que presentan características homogéneas.
- La duración de las sesiones de Rítmica no debe exceder de los treinta minutos y debe constar de una variedad de ejercicios breves en los que se intercalen momentos de actividad y de relajación total.

⁷³ Este método se planifica en cuatro grados: 1º grado: Introducción (3-4 años). Presentación de fenómenos musicales, despertar el interés, trabajar la percepción – apreciación global... 2º grado: Iniciación musical más consciente (4-5 años). Introducir asociaciones y codificaciones relativas al sonido

- el ritmo lo relaciona con la vida fisiológica, con la acción, con el nervio bulbar y con la raza negra
- la melodía con la vida afectiva, con la sensibilidad, el nervio diencefalo y la raza amarilla
- la armonía con la vida mental, con el conocimiento, con el nervio cortical y con la raza blanca. (Willems, 1981)

Lo más importante para una buena educación musical es el desarrollo de la sensorialidad auditiva. La actividad musical no debe relacionarse con otros lenguajes, debido a que la música es una experiencia interior. Parte del argumento psicológico de que ha de tratarse desde la esencia fundamental del ser humano. Piensa que los procedimientos extramusicales son contraproducentes porque dispersan la atención del niño y suponen una pérdida de tiempo para el educador. La práctica musical se realiza con el oído, la vista y el tacto, y por ello dice que su educación se debe basar en canciones, en el desarrollo auditivo, el sentido rítmico y la notación musical (Willems, 1966).⁷⁴

– grafismo, matices agógicos y dinámicos... 3º grado: pre-solfeo y pre-instrumental (5-6 años). Ordenación de elementos musicales fundamentales, desarrollar la adquisición de automatismos, la improvisación rítmica y melódica... 4ª grado: Solfeo (6-7 años). Alfabetización musical. Pedagógicamente, el orden evolutivo sería: 1º Vivir los fenómenos musicales. 2º Sentir sensorial y afectivamente. 3º Saber lo que se vive, y más adelante vivirlo conscientemente. (Willems / Chapuis, 1990)

⁷⁴ Este método persigue los siguientes objetivos:

- *Que los niños amen la música y realicen con alegría la práctica musical, vocal e instrumental.*
- *Conseguir que el niño desarrolle al máximo sus posibilidades.*
- *Ofrecer la posibilidad a todos los niños, tanto a los dotados como a los no dotados.*
- *Dotar a la enseñanza de la música, de raíces profundamente humanas.*
- *Favorecer con la música viva el desenvolvimiento del niño.*

Y se basa en los siguientes principios:

- *La educación musical requiere la participación de todo ser humano (en sus facetas dinámica, sensorial, afectiva, mental y espiritual) para contribuir al desarrollo de todas esas facultades y al desenvolvimiento de la personalidad.*
- *Es un método activo, que enseña a practicar la música.*
- *Se trata de una educación musical, no mera enseñanza.*
- *Da mucha importancia a la iniciación musical en los más pequeños.*
- *El ritmo y el sonido son premusicales, preceden a la música propiamente dicha. (Pascual Mejía, 2002:154)*

La canción, con una adecuada selección de las mismas, es el mejor medio para el desarrollo auditivo⁷⁵, y por medio de la improvisación y composición se producen la audición interior y la memorización.

Respecto al ritmo, que es el movimiento ordenado, Willems asegura que su base está en el movimiento corporal y que es prioritario por su relación con la vida fisiológica, aunque para él la melodía tiene la primacía. En su método abundan las canciones de cuna, canciones para saltar, para acompañarse con el balanceo, con palmoteo, con gestos..., porque con ellas los niños sienten inconscientemente el ritmo, la melodía y la armonía. Se trabaja también el valor expresivo de los ritmos y la improvisación rítmica. (Willems, 1984)⁷⁶

Para la lectura y escritura musicales, Willems utiliza los nombres reales pero únicamente después de la etapa sensorial⁷⁷.

Este método va dirigido a estudiantes de música, de Conservatorios, escuelas de música... que quieran completar su formación musical e iniciarse en la pedagogía musical, a estudiosos de las metodologías del siglo XX, a los aficionados a la música, etc. Sus técnicas son aplicables en la Musicoterapia y en Educación Especial, donde pueden influir muy favorablemente sobre niños con capacidades disminuidas. Es un método que da mucha importancia a la iniciación de los más pequeños y adquiere todo su valor por la integración de la música viva en la escuela y en toda práctica musical, vocal o instrumental.

⁷⁵Para Willems, la clave de la afinación estriba en la sensibilidad afectiva y emotiva, y considera indispensables el carácter y actitud del maestro que indica al niño el sonido exacto.

⁷⁶ La didáctica del ritmo comienza con los choques sonoros que se dan sobre la mesa, o sobre el suelo, bien con las manos o con claves, permitiendo la improvisación rítmica y la toma de conciencia de distintos elementos métricos. Más tarde se trata el cálculo métrico de los tiempos musicales, para continuar con la métrica y el compás, para posteriormente dar paso a la polirritmia. Con todos estos elementos estaremos trabajando además, la audición musical.

⁷⁷ Considera los dos tipos de solfeo: absoluto y relativo y proporciona muchos ejercicios para dominar el orden de los sonidos, de los nombres y de los grados. Utiliza desde el principio el pentagrama de once líneas (dos pentagramas y en medio una línea más para separarlas) para comenzar con lectura simultánea de las dos claves de práctica pianística.

Orff (Alemania, 1895 – 1982)

La clave de este método está en la frase “Palabra, Música y Movimiento”; estos elementos se practican a través del ritmo, melodía, armonía y timbre, dando mucha importancia a la improvisación y creación musicales. Este método realiza un trabajo conjunto de ritmo, palabra, melodía, armonía y su interpretación instrumental y vocal. Tiene un enfoque centrado en la actividad rítmica del lenguaje, con lo que pretende hacer sentir el sentido sonoro de la palabra. *“Propicia el descubrimiento del valor rítmico y expresivo del lenguaje hablado y establece las relaciones con el lenguaje musical”* (Castro, Ob.cit. Pag.112).

Una de las innovaciones de este método es la consideración del cuerpo como instrumento musical, dotado de características tímbricas diversas. Estos instrumentos corporales o naturales, que se numeran como cuatro, chasquidos de dedos, palmas, palmas en rodilla y pisadas, permiten la educación del ritmo y su interpretación, el trabajo de las formas musicales, la lectura musical, la improvisación y el acompañamiento de canciones.

El ritmo se trabaja a través de ostinatos rítmicos y desde la palabra, pudiendo explicar de esta manera, la acentuación y el compás. Para la melodía se utilizan canciones populares de niños, infantiles y melodías de danzas centroeuropeas⁷⁸, y acepta las formas musicales elementales como el eco, el ostinato, el canon, el lied, preguntas y respuestas, rondó...

⁷⁸ El proceso que se sigue es el siguiente: primero se presentan recitados rítmicos o rítmico – verbales que se acompañarían con instrumentos naturales; a continuación, se crea una melodía para ese recitado y luego se añaden pequeños patrones melódicos con la voz y los instrumentos. Con todo ello se enseña ritmo, melodía y armonía. Más tarde se relaciona todo lo anterior con la notación musical, que se comienza utilizando la escala pentatónica. La progresión melódica consiste en una secuencia lógica a la que cada vez se le está añadiendo una nota.

El desarrollo de la facultad creativa del alumno es para Orff, una de las primeras metas de la educación musical; esta se manifiesta en la improvisación⁷⁹

Otro de los aportes valiosos, fue el instrumental inventado y diseñado para facilitar la ejecución infantil: xilófonos, metalófonos, flautas dulces, campanas, panderos, triángulos, castañuelas, claves, tambor, timbales, pandero, bongos. Son instrumentos fáciles de tocar por el niño, afinados y que en conjunto producen una calidad tonal equilibrada.

Son muchos los autores que nos dejan transcripciones de este método: Sanuy / González Sarmiento (1969), Graetzer / Yepes (1986)... y entre sus alumnos y seguidores contamos con Jos Wuytack, que ha creado un sistema propio de Educación Musical activa y creativa basada en los principios de Orff. Entre sus muchas publicaciones destaca la edición francesa del Método Orff.

Kodály (Hungría, 1882 – 1967)

El elemento principal de este método es el canto, y se trata de desarrollar el oído a través de él. Según este autor, una profunda cultura musical se desarrolla solamente a través de la canción; además, la voz humana es accesible a todos y es el instrumento más perfecto y bello, por lo que debe ser la base de una cultura musical de masas. La voz es el primer

⁷⁹ La improvisación en este método consiste en tocar o cantar melodías con un fondo en ostinato, completar melodías inacabadas, añadir acompañamientos... Primero se practica la improvisación rítmica, luego la melódica y más tarde la armónica. La improvisación rítmica comienza utilizando el propio cuerpo como instrumento, para pasar después a la pequeña percusión y aplicando la diversidad de formas musicales que van estudiando. En la improvisación melódica, los sonidos son los de la escala pentatónica de do y el proceso es semejante al de la improvisación rítmica: ecos melódicos, improvisación con dos o tres notas dadas, preguntas y respuestas melódicas. La improvisación armónica, a su vez, se realiza con instrumentos de percusión afinada como xilófonos, metalófonos y carillones. Se acompañan melodías con ostinatos de tónica y dominante, se inventan melodías y contramelodías, se compone o improvisa con instrumentos de pequeña percusión, utilizando las formas musicales elementales y se acompañan canciones y danzas con instrumentos.

instrumento y la práctica del canto es la base de toda la actividad musical porque de ella deriva toda la enseñanza de la música. Su método tiene como finalidad hacer cantar perfectamente al niño de oído y a la vista de una partitura, y el solfeo es considerado como la lectura musical cantada. Todo su trabajo se fundamenta en el canto coral principalmente a capella a través del folklóre húngaro⁸⁰ y se basa en el sistema pentatónico, el oído, el solfeo relativo y la práctica de la fononimia. Los instrumentos, menos importantes que la voz en este método, los emplea como acompañamiento de canciones. El material de estudio son las canciones populares, y luego se amplía a la música clásica.⁸¹

La repercusión del método ha sido muy importante porque ha creado una base social, musical y cultural, destinada al desarrollo de las facultades y enriquecimiento de las posibilidades creativas personales. Además ha

⁸⁰ “El folklóre es el punto de partida para los aprendizajes del lenguaje musical”. “El desarrollo del método parte de temas musicales familiares al niño, lo cual hace dificultosa su adaptación y aplicación en otros lugares, pues toda la actividad melódica está basada en cantos populares y floklóricos húngaros” (Castro, 2004: 115 – 116).

⁸¹ Este método se fundamenta en los siguientes principios descritos por el mismo Kodály:

- *El papel de la música en la educación debería ser en Hungría tan importante como lo fue en la antigua Grecia.*
- *El analfabetismo musical impide la cultura musical y ésta es la causa de la escasa asistencia a los conciertos y a las representaciones de ópera.*
- *Deben mejorarse los cursos de enseñanza musical que se imparten en las escuelas de Magisterio para los maestros de las escuelas primarias.*
- *Debería evitarse que los niños se acostumbraran de pequeños a la música de mala calidad, pues luego es ya demasiado tarde.*
- *La música es una experiencia que la escuela debe proporcionar.*
- *El canto diario, junto al ejercicio físico también diario, desarrolla igualmente el cuerpo y la mente del niño.*
- *El canto coral es muy importante: el placer que se deriva del esfuerzo de conseguir una buena música colectiva proporciona hombres disciplinados y de carácter noble; su valor en este aspecto es incalculable.*
- *En la vida de un niño la experiencia musical decisiva llega de los 6 a los 16 años; durante esta época de crecimiento es cuando suele ser más receptivo y cuando muestra mayor talento.*
- *Musicalmente hablando, los niños sólo deberían educarse con el material más valioso. Para los jóvenes sólo es bueno lo mejor. Sólo por medio de obras maestras llegarán hasta las obras maestras. La música tradicional húngara debe ser como la lengua materna musical del niño. Una vez dominada, debería introducirse material musical extranjero.*
- *La mejor manera de llegar a las aptitudes musicales que todos poseemos es a través del instrumento más accesible a cada uno de nosotros: la voz humana. Este camino está abierto no sólo a los privilegiados sino también a la gran masa.*
- *En el canto coral deben utilizarse obras maestras de otros países, pero los compositores húngaros tienen que crear una amplia literatura coral en lengua húngara a partir de la canción popular.*
- *La organización sistemática de la enseñanza es una de las tareas del Estado; el dinero así gastado se recuperará en años sucesivos, con el incremento de asistentes a los conciertos y a las representaciones de óperas.* (Pascual Mejía, Ob.cit. Pag. 124 – 125)

integrado la música en la enseñanza general. Prestó atención al analfabetismo musical, facilitando al analfabeto la posibilidad de adquirir el lenguaje musical y la entonación a primera vista. Considera las canciones populares como el mejor medio para amar la música, y la voz como el instrumento principal. Así aunque el niño nunca tenga oportunidad de aprender a tocar un instrumento, por lo menos habrá adquirido el mejor medio para conocer y apreciar la música.

A diferencia de Dalcroze, Kodály está en contra del piano como instrumento que acompañe canciones; dice sin embargo que el xilófono sí sirve para acompañar las marchas rítmicas de los niños más pequeños y para enseñarles a reconocer la diferencia entre un sonido agudo y otro grave. Utiliza también otros instrumentos como la flauta dulce, los tambores, triángulos...

La metodología se organiza de manera progresiva: desde la escuela materna y primaria, hasta llegar a los niveles superiores, conservatorios y academias⁸².

El método Kodaly es global e intuitivo y utiliza la fononimia⁸³ y la solmisación como base. Todos los sistemas de este método tienen como finalidad la lectura y escritura musicales⁸⁴.

⁸² La enseñanza del canto comienza en los hogares donde los bebés y los niños aprenden canciones y juegos musicales. En las guarderías o Jardines de Infancia aprenden canciones de oído y se les enseñan los primeros elementos musicales, batiendo palmas, o andando al compás de las pautas rítmicas y cantando al tiempo de canciones aprendidas. Kodály cree que la educación musical en la escuela Primaria debe comenzar con esas canciones populares, folklóricas ya memorizadas por el alumno porque las conoce desde bien pequeño; así, esta motivación facilita el aprendizaje.

⁸³ La fononimia es para Kodály la manera de representar con las manos los sonidos relativos mediante posiciones diversas de estas. Es un sistema de canto, en el que se puede leer mediante signos manuales y no con una forma escrita. Surge por el fracaso de los estudiantes de solfeo debido al uso excesivo del pentagrama, manera desmotivadora por la que los estudiantes abandonaban su estudio. Mediante este método, los alumnos entonan por medio de gestos, dándose cuenta de la relación interválica que existe entre las notas. Permite el aprendizaje intuitivo de los intervalos y el nombre relativo de las notas. Su objetivo es educar al niño en una afinación interna auditiva correcta.

⁸⁴ Se les enseñan los nuevos elementos del lenguaje musical, primeramente de oído, luego se racionalizan y así consiguen la principal meta del método que consiste en que los alumnos entonen a primera vista. El ritmo y la melodía se trabajan a partir de patrones rítmicos e interválicos; la forma, a través de las ideas musicales del niño, para que así la música sea comprendida por el intelecto a través de la vida emocional; se trabajan cánones y ostinatos; la armonía, por medio de canciones a dos o varias voces, escalas y ejercicios de canto polifónico; el transporte mediante el solfeo relativo; y la lectoescritura, por medio de dictados y memorización de canciones.

Este método es aplicable tanto en la educación Especial, como en la Infantil y en todos los niveles educativos, hasta en las escuelas de música y Conservatorios. Incluso se aplica a adultos, en la formación inicial de los profesores de música y en la formación de coros. En su afán de adaptación de este método al sistema educativo español, Cartón y Gallardo han aportado un repertorio tradicional español para trabajarlo, aunque se han encontrado con el inconveniente de que nuestro repertorio popular no está basado en la escala pentatónica, al contrario de la húngara, pero se ha logrado hacer una adaptación al folklore autóctono.

Este método es ya todo un clásico dentro de la innovación musical y un pionero en el desarrollo musical internacional.

Martenot

Este método pretende entre otras cosas, despertar un amor grande por la música, poner la formación musical al servicio de la educación y transmitir los conocimientos teóricos de una forma vivida⁸⁵.

La relajación es muy importante para empezar la tarea a realizar. Tiene como objetivo proporcionar a los alumnos paz y energía interior. Esta propuesta da mucha importancia a este tema y dice que la actitud del profesor

⁸⁵ Los principios en los que se sustenta el método Martenot son:

- El autor entiende la música como liberadora de energías, deshace complejos y suaviza sentimientos tristes; es un factor de equilibrio, armonía y libertad.
- Concede gran importancia al ambiente musical en que se desarrolla la educación, sobre todo en lo referente al maestro, su personalidad, el método que emplea, su timbre y calidad de voz, y su capacidad para crear en el aula una atmósfera de confianza, atención y amor por la música.
- Es importante el factor tempo de participación durante la lección, sin que sea demasiado rápida o lenta por sus negativas consecuencias.
- La importancia de los ejercicios psicofisiológicos, para procurar relajación y descanso necesarios, tanto físicos como mentales, imprescindibles para la salud e interpretación musical.
- El silencio tanto exterior como interior, al cual se llega mediante la relajación.
- Alternancia entre la actividad, con ejercicios de ritmo y creatividad, y la relajación, con actividades de atención auditiva y afianzamiento de las sensaciones y entonación.
- Importancia del principio de la progresión, con juegos y ejercicios, partiendo del comportamiento afectivo del niño y de la pedagogía del éxito.

y las condiciones ambientales son fundamentales para su éxito. *“Promueve la relajación corporal y la respiración como base del aprendizaje favoreciendo la atención”* (Castro, Ob.cit. Pag.114).

El desarrollo del ritmo es una de las funciones más importantes de este método⁸⁶, al igual que la audición, que se trabajará partiendo del carácter inmaterial de la música y creando la atención auditiva desde el silencio⁸⁷.

Para la entonación, nos habla del canto por imitación; para el equilibrio tonal, se inicia con la pentafonía; se utilizan las improvisaciones melódicas para descubrir las leyes de equilibrio y atracción de la tonalidad; y por último, el estudio de la armonía se realiza a partir del conocimiento de las escalas y acordes mayores y menores⁸⁸.

Lo que pretende Martenot con este método es hacer de la música una actividad incorporada de manera natural a los niños, adaptando la enseñanza de la música a las exigencias actuales, en contraposición de los viejos sistemas existentes. *“La música es el lenguaje material que la memoria ha comenzado a grabar, ese lenguaje que habla directamente al corazón, si no al alma”* (Martenot, 1981:149).

⁸⁶El desarrollo del ritmo se consigue trabajando capacidades como el de exteriorizar con precisión sílabas rítmicas a través de una sílaba labial, o el de percibir las pulsaciones del tiempo con rigurosa precisión, o el de expresar simultáneamente con independencia y perfecta precisión los ritmos y las pulsaciones del tiempo.

⁸⁷ Se escuchará el silencio del aula y a continuación, a modo de contraste, se mostrará el sonido de un instrumento. Después, se concienciará a los alumnos de que, para apreciar el verdadero valor del sonido es necesario que todo esté bien tranquilo a nuestro alrededor y en nuestra persona. Se empezará por el reconocimiento de melodías y timbres conocidos; se escucharán ruidos distintos a los anteriormente oídos y se anotarán todos ellos; los sonidos propuestos deben estar perfectamente afinados; se entonará en pianissimo y no de forma brusca y se ofrecerá un clima de confianza, destacando más los aciertos de los alumnos que sus errores.

⁸⁸ Se plantean varios ejercicios que tienen como finalidad el desarrollo de la entonación y el sentido tonal para el estudio de los acordes. Se inicia desde el comienzo de la lectura musical y se insiste mucho en los de 3ª, 5ª, 7ª y 9ª mayores y menores.

Ward (E.E.U.U., 1879-1975)

Su método va dirigido al profesorado de escuela, con la finalidad de dar la oportunidad a todos los alumnos de cantar bien. Es exclusivamente vocal, porque considera la voz como el instrumento musical más importante y tiene como finalidad conseguir la afinación justa. *“El aspecto más jerarquizado es el vocal, dando mucha importancia a la expresividad rítmico-melódica”* (Castro, Ob.cit. Pag.120).

Para esta autora, la enseñanza resulta eficaz si se comienza a los seis años, coincidiendo con el inicio de la Educación Primaria, momento en el que el niño aprende a cantar afinado. De esta manera, el canto se convierte en el objetivo principal de esta metodología; para ello, elabora una clasificación de voces muy particular:

- *“Optimos: Buena voz y sentido rítmico.*
- *Regulares: Buena voz y regular sentido rítmico, ó Buen sentido rítmico y regular voz.*
- *Deficientes: Mal sentido rítmico y mala voz” (Ibid. Pag.120).*

Los elementos del método son la audición, el control de la voz, la formación rítmica y la entonación. El objetivo del método es la formación vocal a través de canciones infantiles, populares y cánones clásicos, y para ello, se vale del trabajo auditivo y del ritmo, pero no practica con instrumentos musicales.

Paynter (Inglaterra, 1931)

En el método de Paynter estriba la relación escuchar – explorar – crear (Paynter, 1991), y en todas las actividades musicales que propone se incluye la observación, el juicio crítico y la aportación personal. *“Necesidad de hacer y experimentar la creatividad” (Ibid. Pag. 124).*

Utiliza todo tipo de material sonoro, siempre en función de lo que cada alumno o grupo desee crear. Da también mucha importancia al silencio, porque lo considera como uno de los materiales que tiene la música y uno de los más difíciles de manejar. Utiliza más la música del siglo XX, por ser ésta más cercana al alumnado, y a partir de ella promueve la improvisación musical tanto grupal como individual. *“Dentro de su propuesta promueve la audición y la captación de obras contemporáneas”* (Ibid. Pag.123).

Schafer (Canadá, 1933)

Propone un método activo que surge a partir de las nuevas tendencias contemporáneas educativas y musicales. Plantea nuevos conceptos sobre la música y la creación musical experimentando libremente con el sonido de la voz humana, sonidos de la naturaleza, palabras, música. Utiliza diseños gráficos para indicar texturas de sonidos. Hizo varias propuestas pedagógicas y en todas ellas insiste en la necesidad de escuchar el silencio y apreciarlo, saber escuchar, escucharse a sí mismo, aprender a pensar descubriendo lo personal de cada uno y desarrollar el juicio crítico. Piensa que mediante el sonido se debe estimular la imaginación creativa y la expresión musical. *“La primera tarea es aprender a escuchar el paisaje sonoro como una pieza musical”* (Ibid. Pag.122)

Promueve una renovación pedagógica fundada en la relación maestro – alumno.

Suzuky (Japón, 1898 – 1998)

Se trata de una aproximación músico-instrumental ya que utiliza el instrumento para acercarse a la música. La metodología está basada en las destrezas en la ejecución, y surgió originalmente para el violín y luego se extendió al piano y a otros instrumentos de cuerda. El objetivo final de su método es que los niños amen y vivan la música dentro de una educación global en la que el instrumento es el medio para lograrlo. *“El centro de importancia está radicado en que el aprendizaje se debe iniciar manejando el*

instrumento” (Ibid. Pag.121). Parte de que el talento musical no es fruto del nacimiento o de la herencia, sino de la influencia de nuestro medio ambiente específico y que con un buen ambiente se engendran capacidades superiores⁸⁹.

La principal técnica empleada es la imitación con sus variantes de repetición, variación. Para el éxito de estas enseñanzas se exige la práctica diaria del instrumento en casa con la colaboración de los padres, la asistencia a clases individuales y colectivas, y la participación en conciertos periódicos en los que los niños aprenden a tocar en público y escuchar a los demás.

⁸⁹ El método se basa en los siguientes principios: educación personalizada, activa participación de los padres, desarrollo de las capacidades expresivas, creativas y artísticas, desarrollo de la personalidad del alumno, metodología activa para interpretar el instrumento desde el principio, la formación auditiva como punto de partida y la formación temprana.

A MODO DE RESUMEN

Desde mediados del siglo XX, la psicología de la música trata de explicar el comportamiento del sujeto ante el fenómeno musical. En el desarrollo musical del niño intervienen la psicología del desarrollo, de la música y de la conducta, que han sido estudiadas por expertos que han plasmado sus ideas en diferentes teorías siendo las principales: la teoría conductista, la cognitiva, la teoría de la psicología social y la psicométrica.

La teoría conductista trabaja la observación del comportamiento externo y sus modificaciones sin tener en cuenta los estados de conciencia. La primera teoría de la conducta de Thorndike dice que la asociación entre impresiones e impulsos lleva a la acción y Watson asegura que el estudio animal y el del hombre no pueden separarse. Pavlov a su vez, desarrolla el concepto de reflejo condicionado y Skinner es el defensor del condicionamiento operante o instrumental en el que la motivación es considerada como de decisiva importancia, ya que es la que decide el tipo de conducta que llevará a la respuesta para lograr el fin, dando así lugar al aprendizaje.

La conducta se aprende a raíz de los eventos que suceden en nuestro entorno y, como consecuencia, el desarrollo es la acumulación gradual de las respuestas que vamos recibiendo durante el aprendizaje. Estos principios conductistas han sido llevados a cabo con éxito en los primeros años del aprendizaje musical; se ha trabajado en dos líneas bien diferenciadas: considerando la música como elemento reforzador para el aprendizaje de otras materias y estudiando la música siendo ésta reforzada por otros elementos como los castigos y recompensas.

La música existe y permanece porque la gente encuentra recompensante componer, escuchar, interpretar y saber, y por esta razón transmitimos a los niños la conducta musical a través de diferentes técnicas y modelos. Por medio del Grabador de audición Musical Operante se ha

estudiado la preferencia musical de los sujetos y sus cambios debido a las edades.

La teoría cognitiva se fundamenta en las bases piagetianas sobre el desarrollo y tiene en cuenta las diferentes etapas del desarrollo cognitivo para organizar su teoría sobre la conducta musical infantil. Analizan la adquisición de habilidades musicales en cada una de las etapas evolutivas, siendo la teoría del procesamiento de información una de sus características más importantes. En esta teoría el sujeto es el elemento más importante y de quien depende todo el proceso.

Piaget asegura que hay dos factores biológicos que son comunes a todas las especies: la organización y la adaptación, que aparecen reflejadas en las diferentes etapas de construcción de pensamiento y de la conducta. Estas etapas han sido clasificadas en “Etapa Sensorimotora” (del nacimiento hasta los 2 años), “Etapa Preoperacional” (de 2 a 7 años), “Etapa Operacional Concreta” (de 7 a 11 años), “Etapa Operacional formal” (de 11 a 14 años).

Los teóricos de la Psicología de la Música tratan de elaborar una teoría musical que sea estimulante para el niño y que ayude a desarrollar y ejercitar su comportamiento en relación con la música. La música constituye una importante función intelectual y biológica que incrementa el desarrollo mental, físico y emocional proporcionando inteligencia y desarrollo musical en cada una de las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget.

La teoría de la Psicología Social estudia la conducta social humana y la influencia que la gente ejerce sobre la conducta y actitudes de una persona. Se analizan las relaciones, las motivaciones, necesidades, rechazos... Erikson propuso unas etapas psicosociales del desarrollo del ego sobre la evolución del niño desde el punto de vista de las relaciones sociales; con ellas estamos trabajando una psicología en la que entran los aspectos cognitivos, emocionales y afectivos, relacionados con la influencia del medio y el grupo sobre el individuo. Se han estudiado la apreciación y gustos musical, y la influencia que ejerce la música sobre el individuo y el grupo. La estructura

social influye en el gusto, el contexto social determina la música, la valora y la mantiene como propia de su círculo. El grado de placer que produce una audición musical varía en función de las condiciones sociales que rodean al oyente. Oír música produce cambios en el estado emocional y por tanto afecta a la conducta, que provocará cambios en las elecciones musicales posteriores.

La teoría Psicométrica mide los fenómenos psicológicos por medio de pruebas estandar; se utilizan tests para medir el nivel intelectual, las aptitudes, los rasgos de personalidad y la evaluación del aprendizaje. Para la investigación en el campo de la música existen cuatro tipos de tests: de inteligencia, de aptitudes, de personalidad y tests pedagógicos. Los que más se aplican son los tests de habilidad o aptitud musical y los tests de Seashore, entre otros y miden los efectos de la enseñanza de la música y de la práctica instrumental, los efectos del entorno del hogar y de la escuela en el desarrollo musical, las aptitudes musicales relacionadas con las implicaciones evolutivas, la instrucción, habilidad, realización, creatividad, composición, apreciación e inteligencia musicales, sensibilidad estética y musicalidad.

Gracias a estas teorías se ha llegado a desmitificar el fenómeno de la música que se consideraba destinado sólo a los virtuosos y privilegiados. Hoy en día se pretende, con estas corrientes psicopedagógicas y las nuevas metodologías, que la enseñanza de la música se dirija a toda la población en edad escolar proporcionándoles una completa cultura musical.

La conducta musical se manifiesta en tres acciones: componer, interpretar y escuchar, y Serafine (1988) asegura que existen tres maneras de adquirir los conocimientos musicales: la transmisión oral, la actividad constructiva y el desarrollo del sistema cognitivo.

En el niño menor de 6 años predomina la percepción musical, en cambio el de 6-12 años desarrolla la consciencia reflexiva de las estructuras musicales. Según Piaget, de los 5 a los 7 años se pasa del pensamiento preoperacional al operacional. En el desarrollo cognitivo del niño intervienen la aculturación y el adiestramiento o aprendizaje musical. Los aspectos que

mejoran este aprendizaje son la apreciación estética, la melodía y el ritmo, que constituyen la educación musical recibida por el niño en la Educación Primaria, que a su vez, contribuye a la educación intelectual, corporal y emocional y colabora con el resto de materias educativas siendo su objetivo final la formación integral de la persona en todos los aspectos de su personalidad.

El fenómeno educativo y unificador de la música fue reconocido por primera vez en el siglo XV, lo que condujo a su implantación en el ámbito universitario y eclesiástico. Hoy en día tiene una presencia importante gracias a los medios de reproducción audiovisuales, sin embargo el oyente no está preparado para su disfrute consciente y reflexionado y por ello la educación musical resulta imprescindible. Abarca las áreas cognitivo-intelectual, socioafectivo, emocional y sensorio-perceptiva – motriz de la persona, y la musicalidad surge a partir de la educación de esta materia. El niño recibe a través de ella, una formación íntegra como intérprete y auditor; por tanto la música no es materia cuestionable, sino un deber absoluto con toda persona. La música es parte integrante del ser humano que culturiza a la sociedad.

La Educación Musical desarrolla y perfecciona la capacidad de desenvolvimiento lingüístico, crea lazos afectivos, socializa, relaja, etc. La práctica musical escolar debe suponer un acto social del que todos y cada uno de los niños se benefician y se sientan reconfortados. Es una enseñanza progresiva que evoluciona con el niño y se adapta a sus intereses y capacidades desde la Educación Infantil hasta la Secundaria, y debe ser activa, lúdica, vivencial, globalizadora y creativa. Se realiza por medio del canto, la instrumentación, el movimiento y la danza, el juego dramático, la audición y el Lenguaje Musical, es decir la expresión o elaboración musical y la percepción o escucha atenta.

La expresión se lleva a cabo por medio del canto, la instrumentación, y el movimiento y danza, siendo la voz el primer instrumento que se debe desarrollar en el niño, ya que el que haya cantado en la escuela será el que tenga medios para saborear la música de forma interpretativa o auditiva; la práctica instrumental desarrolla las capacidades motrices y facilita la

coordinación visomotriz. El movimiento por su parte, ayuda a entrar en contacto con uno mismo, con el entorno y con los demás.

La percepción se realiza por medio de la audición que permite la sensibilización del alumno hacia la música.

Por otro lado, tenemos el bloque del Lenguaje Musical que desarrolla el aprendizaje de los elementos de la teoría, lectura y escritura musicales. Además el alumno ha de iniciarse en la Improvisación Musical para ir desarrollando sus capacidades creativas.

Toda esta enseñanza se lleva a cabo por medio de nuevas metodologías que surgen a principios del siglo XX, y que se apoyan en teorías psicológicas que reconocen las etapas evolutivas del desarrollo infantil, favoreciendo la adquisición musical natural; se organizan de manera progresiva y dan cabida a la creatividad, se trabajan los aspectos sensoriales como desarrollo previo para luego pasar a los intelectuales.

Los creadores de estos métodos son: Dalcroze, Martenot, Kodaly, Willems, Orff, Ward, Suzuki, Paynter, Schafer.

Dalcroze. Los elementos principales de toda Educación Musical son el ritmo, el movimiento y la danza. El cuerpo es el intermediario entre sonido, pensamiento y sentimiento. Es una metodología por la música y para la música que él llamó "Rítmica", y que está dirigida mediante el movimiento para favorecer el desarrollo de la motricidad, la capacidad de pensar y el poder de expresión.

Willems. Relaciona la música con la pedagogía y la psicología general y evolutiva, y los elementos de la música con aspectos fisiológicos, psicológicos y sociales. El objetivo que persigue es desarrollar la sensorialidad auditiva y el sentido del ritmo.

Orff. La clave del método es la asociación "Palabra, Música, Movimiento", que se practican a través de la melodía, armonía y timbre, dando importancia a la

improvisación y creación. Los instrumentos son imprescindibles en este método, tanto los corporales como los de percusión e instrumental Orff.

Kodaly. El elemento principal es el canto y su finalidad es hacer cantar perfectamente al niño de oído y a la vista de una partitura. Se basa en el canto coral principalmente a capella a través del folklore húngaro, que considera el punto de partida de todo aprendizaje musical. Su material es el canto popular.

Martenot. Pretende transmitir los conocimientos teóricos de una forma vivida. Da mucha importancia a la relajación y la respiración como base del aprendizaje, porque ello favorece la atención. Las funciones más importantes son el desarrollo del ritmo y la audición.

Ward. El canto es el objetivo de este método. Los elementos son la audición, el control de la voz, la formación rítmica y la entonación. Los materiales utilizados, las canciones infantiles, populares y cánones clásicos.

Paynter. Estriba la relación escuchar – explorar – crear, y en todas las actividades se incluye la observación, el juicio crítico y la aportación personal. Da importancia al silencio. Promueve la audición y la captación de obras contemporáneas.

Schafer. Experimenta con sonidos de la voz humana, la naturaleza, palabras, música. Da importancia a la audición ya que mediante el sonido se estimula la imaginación creativa y la expresión musical. Promueve una renovación pedagógica basada en la relación maestro – alumno.

Suzuky. Es una aproximación músico-instrumental, que utiliza el instrumento para acercarse a la música. La metodología es la destreza en la ejecución; surge para el violín y se extiende al piano y otros instrumentos de cuerda. El objetivo es que los niños amen la música dentro de una educación global en la que el instrumento es el medio para lograrlo. La principal técnica es la imitación y se exige la práctica diaria del instrumento en casa.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBADIE, M. – GILLIE, A.M. (1976): *El niño en el universo del sonido*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, S.A.
- AGOSTI – GHERBAN, C. y RAPP – HESS, C. (1988): *El niño, el mundo sonoro y la música*. Alcoy. Editorial Marfil, S.A.
- ALSINA, P. (1997): *El área de Educación Musical: propuesta para aplicar en el aula*. Barcelona. Editorial Graó.
- ARISTÓTELES, *La Política*, Libro VIII. Edición García Gual y Pérez García (1981). Madrid. Editora Nacional.
- ARÓSTEGUI PLAZA, J.L. (1999): *Democracia y currículum: la participación del alumnado en el aula de música*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Granada.
- AYMERICH, C. y M. (1971): *Expresión y arte en la escuela. La expresión musical; la expresión como auxiliar didáctico*. Barcelona. Editorial Teide.
- BACHMANN, M.L. (1998): *La rítmica Jaques – Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid. Ediciones Pirámide, S.A.
- BARCELÓ GINARD, B.J. (1991): *El nacimiento de la música en el niño*. TESIS DOCTORAL. Universidad de las Islas Baleares.
- BERMELL CORRAL, M.A. (1999): *Evaluación de un programa de intervención basado en la música – movimiento como optimizador del aprendizaje en la Educación Primaria*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Valencia.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (1996): *Implicaciones de la música en el currículum de educación infantil y formación de educadores*. TESIS DOCTORAL Universidad de Málaga.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. y CALVO NIÑO, M.L. (1999): “La metodología en la Educación Musical Infantil” en *Revista de la Educación*. Universidad de Granada.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. y CALVO NIÑO, M.L. (1999): “Didáctica de la Expresión Musical” en *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. (pp. 209 – 248 y 426 – 431). Madrid. Editorial Síntesis.

- BERNAL VÁZQUEZ, J. y CALVO NIÑO, M.L. (2000): *Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil*. Málaga. Ediciones Aljibe, S.L.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (2001): “La expresión musical como eje cultural y educativo de las diferentes sociedades a través de la historia” en *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. nº 14. (pp. 67 – 88). Granada. Servicio de Publicaciones. Campus Universitario de la Cartuja.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (2002): “Actividades para el desarrollo de la percepción auditiva. La representación visual de la audición” en *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio*. T.II (pp. 1185 – 1191). Málaga. CEDMA.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (2003): “Los valores y la educación musical” en *Intervención psicoevolutiva: una perspectiva multidisciplinar*. Granada. Grupo editorial Universitario.
- BLAUKOPF, K. (1988): *Sociología de la música*. Madrid. Real Musical.
- CASTELL, K.L. (1982): “Children’s sensitivity to stylistic differences in classical and popular music”. *Psychology of Music*. Special Issue, 22 – 5.
- CASTRO, R. (2004): *Sonido, Música, acción. La música en el ámbito educativo y terapéutico*. Buenos Aires. Jorge Baudino Ediciones.
- COPLAND, A. (1986): *Cómo escuchar la música*. México. Fondo de cultura económica.
- DAVIDSON, L. y SCRIPP, L. (1991): “Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo”, en HARGREAVES, D.J.: *Infancia y educación artística*. Madrid. Morata.
- DE LA TORRE, S. (1982): *Educación en la creatividad. Recursos para desarrollar la creatividad en el medio escolar*. Madrid. Narcea.
- DEL CAMPO, P. (coord): (1997): *La música como proceso humano*. Salamanca. Amarú Ediciones..
- DESPINS, J.P. (1989): *La música y el cerebro*. Barcelona. Editorial Gedisa, S.A.
- DÍAZ GÓMEZ, M. (2001): *La música en la Educación Primaria y en las escuelas de Música: la necesaria coordinación, análisis para futuros planes de intervención educativa en la Comunidad Autónoma Vasca*. TESIS DOCTORAL. Universidad del País Vasco.

- DOMEQUE, M., LADARRIGA, E. y SEGALÉS, E. (1988): *Audición Musical*. Barcelona. Editorial Teide, S.A.
- FREGA, A.L. (1986): *Educación Musical e investigación especializada*. Buenos Aires. Ricordi.
- FREGA, A.L. (1996): *Música para maestros*. Barcelona. Editorial Graó.
- FREEMAN, F. (1967): *La pedagogía científica*. Buenos Aires. Losada.
- GARDNER, H. (1973): *The arts and human development*. New York. Wiley.
- GARDNER, H. (1979): "Development psychology after Piaget: An approach in terms of symbolization." *Human Development*, 22 – 73 – 88.
- GERVILLA CASTILLO, A. (2003): "Creatividad y proceso creador" en *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid. Dykinson.
- GERVILLA CASTILLO, A. (2003): "Creatividad y aprendizaje" en *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid. Dykinson.
- GERVILLA CASTILLO, A. (dir.) (2003): *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid. Dykinson.
- GLOVER, J. (2004): *Niños compositores (4 a 14 años)*. Barcelona. Graó.
- GOLDMAN, J. (1996): *Sonidos que sanan*. Barcelona. Ediciones Luciérnaga, S.L.
- GONZÁLEZ, M.E. (1974): *Didáctica de la música*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, S.A.
- GRAETZER, G. / YEPES, A. (1983): *Guía para la práctica de Música para niños de Carl Orff*. Buenos Aires. Barry.
- HAMANN, K. Y otros (1979): *Música y danza para el niño*. Madrid. Instituto alemán.
- HARGREAVES, D.J. (1986): *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona. Editorial Graó.
- HARGREAVES, D.J. (1991): *Infancia y educación artística*. Madrid. Ediciones Morata, S.A.
- HART, A. y MANTELL, P. (1994): *Música para niños*. México. Selector Actualidad Editorial.
- HEMSY DE GAINZA, V. (2002): *Pedagogía musical*. Buenos Aires. Grupo editorial Lumen.

- HEMSY DE GAINZA, V. (2002): *Música: amor y conflicto*. Buenos Aires. Grupo Editorial Lumen.
- JAQUES – DALCROZE, E. (1921): *Rhythm, music and education*. Salem, New Hampshire. Ayer Company Publishers, INC.
- JIMENO GRACIA, M.M. (2000): “La música: del arte a la educación. *Música y educación, num. 41. Madrid*.”
- KABALEVSKY, D. (1988): *Un compositor habla de la educación musical*. Barcelona. Teide.
- KERLINGER (1985): *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México. Interamericana.
- KÜNTZEL – HANSEN, M. (1981): *Educación musical precoz y estimulación auditiva*. Barcelona. Editorial médica y técnica, S.A.
- LACARCEL MORENO, J. (1992): *La conservación de la melodía: un estudio evolutivo entre los cuatro y nueve años de edad*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Murcia.
- LACÁRCEL MORENO, J. (1995): *Psicología de la música y educación musical*. Madrid. Visor Distribuciones, S.A.
- LAVIGNAC, A. (1979): *La educación musical*. Buenos Aires. Ricordi Americana. S.A.E.C.
- LORENZO QUILES, O. (2003): *Educación Musical no formal a través de la prensa de divulgación general en España*. TESIS DOCTORAL. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- LULL SANTIAGO, J. (1985): *Competencias docentes en la Didáctica especial de Música*. TESIS DOCTORAL. Universidad Autónoma de Barcelona.
- MANEVEAU, G. (1993): *Música y educación*. Madrid. Ediciones Rialp, S.A.
- MARTENOT, M. (1981): “Exposé sur sa méthode, Musique en tête (Actes du colloques sur la Psicho pédagogie de la musique organisé par les villes et les conservatoires de Gennevillers et Montrenil, 1979)”. *Collection Psychologie et Pédagogie de la Musique*. Issy-les-Moulineaux. Ed. Scientifiques et Psychologiques.
- MARTÍN MORENO, M.C. (2002): *Las propuestas curriculares para el Área de de Educación Musical en la reforma de la LOGSE: Antecedentes y*

estudio comparativo en Educación Primaria. TESIS DOCTORAL. Universidad de Granada.

- MASLOW, A.H. (1975): *Motivación y Personalidad.* Barcelona. Sagitario, S.A. de Ediciones y Distribuciones.
- MATEOS, HERNÁNDEZ, L.A. (2004): *Actividades musicales para atender a la diversidad.* Publicaciones ICCE.
- McGUIGAN (1977): *Psicología experimental. Enfoque metodológico.* México. Trillas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base para la Educación Primaria.* Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MOCH, A. (1986): *Los efectos nocivos del ruido. Desde la vida fetal a la adolescencia.* Barcelona. Editorial Planeta, S.A.
- MORENO, M.A. (1979): *Música y expresión dinámica en E.G.B.* Madrid. Narcea, S.A.
- MURCIA, M. (1992): *Formación Musical. Didáctica.* Madrid. Real Musical, S.A.
- NEUMAN KOVENSKEY, V. (2003): *Los conciertos didácticos y la audición musical en el aula. La experiencia de la Orquesta Ciudad de Granada y su influencia en la acción docente.* TESIS DOCTORAL. Universidad de Granada.
- ORIOL, N. y PARRA, J.M. (1979): *La expresión musical en la Educación Básica.* Madrid. Editorial Alpuerto, S.A.
- PAHLEN, K. (1978): *La música en la educación moderna.* Buenos Aires. Ricordi Americana.
- PALACIOS, F.: *Escuchar. 20 reflexiones sobre música y educación musical.* Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.
- PALACIOS, F. (1997): “Sentencias, máximas y comentarios sobre el sonido y su orden.” En Eufonía, num. 8: *Creatividad / Improvisación.* Barcelona. Graó.
- PALMER, K. (1986): *Música.* Madrid. Ediciones Pirámide, S.A.
- PASCUAL MEJÍA, P. (2002): *Didáctica de la Música para Primaria.* Madrid. Pearson Education, S.A.
- PAYNTER, J. (1991): *Oír, aquí y ahora.* Buenos Aires. Ricordi.
- PAYNTER, J. (1999): *Sonido y estructura.* Madrid. Akal.

- PERELLÓ DOMÉNECH, V. (2001): *Los estudios musicales en la nueva ordenación del sistema educativo: su aplicación en la Comunidad Valenciana*. TESIS DOCTORAL. Universidad Autónoma de Madrid.
- PÉREZ GIL, M. (1991): *Desarrollo y evaluación de un programa de apoyo curricular asistido por ordenador para la enseñanza de la música en la educación obligatoria*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Valladolid.
- PÉREZ JUSTE y otros (1981): *Psicología experimental I, vol. 1*. Madrid. UNED.
- PORTA NAVARRO, A. (1996): *La música en las culturas del Rock y las fuentes del currículo de Educación Musical*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Valencia.
- POUSSER, H. (1984): *Música, Semántica, Sociedad*. Madrid. Real Musical.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, J.A. (2001): *La educación musical en los proyectos curriculares de Educación Primaria: Evaluación de su propuesta y desarrollo*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Granada.
- ROWELL, L. (1999): *Introducción a la filosofía de la música*. Barcelona. Editorial Gedisa, S.A.
- SANJOSÉ HUGUET, V. (1997): *Didáctica de la expresión musical para maestros*. Valencia, Piles. Editorial de Música, S.A.
- SANUY, M. y GONZÁLEZ SARMIENTO, L. (1969): *Orff – Schulwerk. Música para niños*. Madrid. Unión musical española.
- SANUY, M. (1994): *Aula sonora. Hacia una educación musical en Primaria*. Madrid. Ediciones Morata, S.L.
- SARFSON GLEIZER, S. (2002): *Lenguaje Musical para la formación de maestros. Formación rítmica*. Zaragoza. Prensas universitarias de Zaragoza.
- SCHILLER, F. (1968): *La educación estética del hombre*. Madrid. Espasa – Calpe.
- SCHLOEZER, B. Y SCRIBINE, M. (1973): *Problemas de la música moderna*. Barcelona. Seix Barral.
- SCHOCH, R. (1964): *Educación musical en la escuela*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.

- SERAFINE, M.L. (1988): *Music as cognition: The Development of Thought in Sound*. New York. Columbia University Press.
- SMALL, C. (1989): *Música, sociedad y educación*. Madrid, Alianza.
- SWANWICK, K. (2000): *Música, pensamiento y educación*. Madrid. Ediciones Morata, S.L.
- TOMATIS, A. (1969): *El oído y el lenguaje*. Barcelona. Martínez Roca.
- TUR MAYANS, P. (1992): *Reflexiones sobre Educación Musical. Historia sobre el pensamiento filosófico musical*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- WILLEMS, E. / CHAPUIS, J. (1994): *Educación Musical Willems*. Fribourg. Pro Música.
- WILLEMS, E. / CHAPUIS, J. (1992): "Naturaleza del oído musical". *Revista de Música y Educación*, nº 11.
- WILLEMS, E. / CHAPUIS, J. (1989): "Características del método Willems de Educación Musical. Principios válidos tanto para la iniciación musical de los niños pequeños como para la preparación al solfeo, instrumento y creación musical". *Revista Música y Educación*. Vol. II, nº 2.
- WILLEMS, E./ CHAPUIS, J. (1990): "Panorama pedagógico de la Educación Musical Willems". *Revista Música y Educación*. Vol. III, nº 1.
- WILLEMS, E. (1966): *Educación Musical. Guía didáctica para el Maestro*. Buenos Aires. Ricordi.
- WILLEMS, E. (1981): *El valor humano de la Educación Musical*. Barcelona. Paidós.
- WILLEMS, E. (1984): *Las bases psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires. Eudeba.
- WUYTACK, J. y BOAL PALHEIROS, G. (2000): *Audición musical activa. Libro del profesor*. Porto. Associação Wuytack de Pedagogía Musical.
- WUYTACK, J. (1979): *Musicalia. Musicogrammes*. Brugges, Bélgica. De Garve.
- WUYTACK, J. (1982): *Instrumentarium Orff*. Paris. Leduc.
- WUYTACK, J. (1982): *Música viva I. Expresión Rythmique*. Paris. Leduc.

CAPÍTULO III:
MÚSICA Y CREATIVIDAD

“Existe una vitalidad, una fuerza vital, una energía, algo que anima, ello se traduce a través nuestro, en acción, y porque sólo hay uno de nosotros, esa expresión es única. Si la bloqueamos, nunca podrá existir a través de ningún otro medio y será perdida”. Martha Grahant (en Del Campo, 1997:97)

“La creatividad es, en consecuencia, la clave de la educación en su sentido más amplio, y la solución de los problemas más graves de la humanidad” Guilford (en De la Torre, 1982:11)

1. FUNDAMENTOS SOBRE LA CREATIVIDAD

La palabra “Creatividad” es un neologismo proveniente del nombre inglés Creativity, que se utiliza para designar el potencial creador y la actividad creadora de las personas. Desde el punto de vista psicológico, se compara con el término “originalidad”, y se define como la capacidad humana para producir contenidos mentales, dar respuestas y resolver situaciones de manera original.

Vervalin (citado en Davis y Scott, 1992:19) lo explica como el resultado de procesos que son nuevos para el creador. *“La creatividad es el proceso de presentar un problema a la mente con claridad (ya sea imaginándolo, visualizándolo, suponiéndolo, meditando, contemplando, etc.) y luego originar o inventar una idea, concepto, noción o esquema según líneas nuevas o no convencionales”*.

De la misma manera, Gervilla (2003:80), asegura que es un procedimiento y un resultado: *“Es un proceso, una característica de la personalidad y un producto. Las personas que hacen cosas creativas (productos) llegaron a ellos a través de determinados procedimientos (procesos) y actuaron de determinada manera (características de personalidad)*.

Para Menuhin, la habilidad creativa es la iniciativa que manifiesta una persona cuando puede alejarse de la forma normal de pensamiento llegando a un estado de gracia que permite percibir toda la belleza de nuestro alrededor; considera la verdad y la belleza, como valores de la creación. *“El estado de gracia es un movimiento hacia la luz y el esclarecimiento, que no depende enteramente de nuestra propia elección ni tampoco es dictada por otras fuerzas, sino que es una interacción de infinitos factores”* (citado en Del Campo, Ob. cit. Pag. 141-142).

Nakkach (en Del Campo, Ibid. Pag. 97), presenta la creatividad, como un proceso que tiene una fase activa, otra pasiva y otra neutralizante; estas tres fuerzas son activas independientemente, pero cuando entran en contacto es cuando se ven las diferencias. El deseo de crear es una fuerza activa, las dificultades que se presentan para terminar la creación constituyen la fuerza negativa y la fuerza neutralizante se presenta como una idea nueva que permite terminar el trabajo con entusiasmo. *“La creatividad es una fuerza que conecta nuestro mundo interior con el mundo exterior”*.

Otros autores como Lowenfeld y Lambert (1980), nos aseguran que la capacidad creadora se relaciona con la flexibilidad de pensamiento o fluidez de

ideas, al igual que Guilford (1950) que la relaciona también con las aptitudes intelectuales, que son la fluidez, la flexibilidad y la originalidad: *“Guilford concibe la creatividad como un conjunto de aptitudes intelectuales estables... Los factores intelectuales relacionados con la creatividad son aquellos que resultan de combinar la operación de producción divergente con la totalidad de contenidos de información posibles y con todas las producciones que puedan derivarse”*. (citado en Prieto y otras, 2003:49)

En algunos casos, la creatividad puede ser una aptitud para pensar de forma diferente a los demás, considerando como aptitudes, la intuición, imaginación, inspiración, riqueza de ideas, inventiva, originalidad. Pero de todos modos, siempre está y estará relacionada con hechos nuevos y originales, que suceden en la persona, donde intervienen dos importantes variables: el individuo y el medio ambiente. *“La creatividad es una función de relación y de transacción entre el individuo y el medio”* (Menchen y otros, 1984:13).

Según Torrance, la creatividad consiste en *“identificar las dificultades de las situaciones, buscar soluciones donde otros no las encuentran, hacer conjeturas, formular hipótesis, modificarlas, probarlas y comunicar los resultados”*. (Prieto y otras, Ob.cit. pag. 50-51)

1.1. Historia del concepto de creatividad

El concepto de creatividad ha ido creciendo entre la sociedad actual paulatina y constantemente. Si atrasamos el tiempo al principio de los albores, vemos que se la relacionaba con la intervención divina, la persona era colmada de inspiración por un dios para reproducir las ideas inspiradas.

En la época de Aristóteles y Platón⁹⁰ se la asociaba con locura, obsesión divina e inspiración frenética. A su vez, en la cultura romana el poder creativo lo poseían los genios, quienes podían legarlo a sus hijos varones.

La concepción occidental más antigua de la creatividad era la historia de la Creación, recogida en la Sagrada Biblia. Pero, durante la Edad Media surge la idea del talento especial como una habilidad inusual del individuo, y a principios del Renacimiento, ese atributo divino empezó a considerarse propio.

En el siglo XVIII hubo un gran cambio en cuanto al modo de ver la creatividad; se defendía la libertad y el derecho del individuo a explorar su mundo sin permiso institucional ni intervenciones divinas. Es en este tiempo, cuando la ciencia y el pensamiento científico se empiezan a utilizar como instrumentos para el descubrimiento; se sitúa el comienzo de una civilización distinta y moderna. (Prieto y otras, Ob.cit.)

A partir de aquí fueron muchos los investigadores que, libres de autoridades y restricciones sociales, trabajaron mucho la inteligencia, el funcionamiento sensorial, el pensamiento divergente, la persona “genio”, las habilidades intelectuales, la motivación... y la creatividad⁹¹. Hoy en día, se publican muchos artículos y libros, y se imparten conferencias sobre el tema. También, se organizan programas para desarrollar el pensamiento divergente y la producción creativa, tanto en jóvenes como en adultos.

⁹⁰ *“Platón atribuye la fuerza creativa del poeta y del filósofo al entusiasmo, esa obsesión divina que se manifiesta en cuatro foemas: la sabiduría, transmitida por Apolo; el éxtasis, causado por Dionisos; la locura poética, provocada por las musas; y la enajenación del amor, obra de Afrodita y Eros”* (Heinelt, 1979. Pag 7).

⁹¹ El hombre desde sus orígenes ha fabricado instrumentos para cubrir sus necesidades biológicas; los ha mejorado, transformado, e inventado otros más complejos. Se ha llegado a saber que tienen que existir unos condicionantes socioculturales y científicos que posibiliten la afloración de la creatividad. Taylor determinó esos condicionantes:

1. *“Constitución de una lógica del descubrimiento o Heurística, que ha llegado a formularse como disciplina de la invención.*
 2. *Aceleración del cambio en todos los sentidos, reforzando así, el desarrollo de potencialidades creadoras que fueron adaptando el pensamiento, las ciencias, los instrumentos, a las nuevas necesidades.*
 3. *El desarrollo de la Psicología en términos bastante objetivos para definir y hasta medir el comportamiento y aptitudes como la inteligencia.*
 4. *El desarrollo de la psicociología, que permitiría el estudio del desarrollo del grupo”*
- (citado en De la Torre, 1984:25-26)

1.2. Las teorías de la creatividad: una aproximación

Existe una aproximación conductista que evalúa solamente la conducta creativa observable y los refuerzos externos; no tiene en cuenta los procesos internos o estados emocionales involucrados con la creatividad. Esta teoría es tan simple que no tuvo mucho éxito; sin embargo en total contraste nace la teoría psicoanalítica que describe la creatividad como la consecuencia de la lucha que mantiene el individuo entre los poderosos impulsos instintivos inconscientes y las fuerzas de la socialización. Es decir, la persona debe encontrar la forma socialmente aceptable para liberar esa energía instintiva; se utilizan mecanismos de defensa como el juego, el sueño y como no, el trabajo artístico⁹².

Por otro lado surgen las teorías asociativas, en las que se defiende que la formación de asociaciones es una parte importante del pensamiento creativo. Wallach expresa que *“la creatividad gira en torno al proceso de generar asociaciones sin considerar evaluarlas para su relevancia o aplicabilidad a un problema o tarea”*. (citado en Hargreaves, 1998:174)

Por último surgen las aproximaciones cognitivas, entre las que se encuentra la teoría de Guilford: después de muchos estudios en los que se descubre que la inteligencia no implica la creatividad⁹³, Guilford trabaja con fórmulas psicométricas para evaluar a la persona más que al producto e identificar aquellas características del sujeto que podrían predecir la creatividad. *“La teoría de Guilford es el modelo explicativo más importante dentro de la aproximación psicométrica; la creatividad se explica como el*

⁹² Freud sugiere la creación artística como medio para superar el complejo de Edipo, conflicto que surge en la niñez basado en el deseo sexual que siente el niño por el padre del sexo opuesto; afirma que la creatividad artística es la *“sublimación de los deseos socialmente inaceptables referidos al conflicto de Edipo”* (Hargreaves, Ob.cit. Pag. 170).

⁹³ Se sabe que se necesita un nivel mínimo de inteligencia pero, que por encima de ese nivel la creatividad está condicionada por otros factores. El mínimo de inteligencia necesario es de alrededor de 120 CI. Si una persona tiene un CI de 160, sólo se puede decir que tiene capacidad intelectual suficiente para ser creativo, pero no significa que vaya a ser creativo por el nivel de inteligencia. Si tiene un CI de 90, tiene más probabilidades en contra. (Davis y Scott, Ob.cit. pag.31)

producto de un patrón particular de aptitudes cognitivas” (Hargreaves, Ob.cit. pag. 176).

1.3. Evaluación de la creatividad

La evaluación es el proceso por el que se *“establece el posible valor de una idea”*... La valoración se ha de llevar de forma sistemática por medio de criterios elaborados previamente. (Sikora, 1979:51)

Los primeros intentos para medir y evaluar la creatividad de las personas fueron los siguientes: Kirkpatrick, en el año 1900, es el primero en intentar detectar la imaginación artística de niños de 3 a 6 años, llegando a la conclusión de que cuanto más pequeños sean en edad más imaginativos son. El año 1902, fue Colvin quien intentó evaluar ciertos aspectos creativos, como la invención, el sentido del humor y el poder imaginativo por medio de las composiciones. En 1916, Chassell presentó un conjunto de 12 tests para detectar la originalidad en estudiantes universitarios; los llamó Tests for Originality. Por último, Boraas analizó en 1922 ocho tipos de pensamiento imaginario. (De la Torre, 1984: 50-51)

Es a partir de 1950, cuando se inicia la investigación empírica y cuando se establecen principios y procedimientos válidos para la evaluación. Estos procedimientos pretenden valorar *“el proceso creativo que utilizan las personas..., los rasgos psicológicos que distinguen a las personas creativas de las que no lo son..., el producto creativo como elemento definitorio de la creatividad... y el contexto donde se manifiesta y se recompensa el potencial creativo”* (Prieto y otras, Ob.cit. pag. 47-48)

Para valorar estas áreas, Guilford construyó uno de los instrumentos más útiles que servía para evaluar el pensamiento divergente y la actividad realizada por el sujeto a lo largo de todo el proceso creativo: el Test de Producción Divergente. Torrance, a su vez, siguiendo la línea de Guilford, crea el Test de Pensamiento Creativo, con el objetivo de analizar la creatividad de niños y adolescentes; con él se determinan los distintos tipos de actitudes, el

funcionamiento psíquico y las características psicológicas que facilitan o inhiben el proceso creativo. (Ibid. 2003. Pag.51)

Por otro lado, Hargreaves (Ob.cit.) asegura que la medición de la creatividad se realiza siguiendo dos tipos diferentes de criterios: los basados en la naturaleza del producto y los que hacen referencia a las características de la persona. Un ejemplo del primer tipo sería el analizar los productos creativos del individuo, es decir la cantidad de creaciones⁹⁴, o bien, las propiedades de transformación que posean o la valoración independiente que hayan recibido de observadores apropiados. Por otra parte, las aproximaciones basadas en las características de la persona consideran que la creatividad es un rasgo personal que predice la productividad en la vida real, es decir se evalúa el potencial creativo y para ello se utilizan tests de pensamiento divergente que miden las características del pensamiento. Los rasgos que se tienen en cuenta son la fluidez, la originalidad, la flexibilidad y la elaboración, entre otros.

1.4. Características de las personas creativas

Se entiende por persona creativa, aquella que es capaz de inventar, imaginar, realizar tareas nuevas con originalidad; en cualquier profesión se relaciona la creatividad con la imaginación y la capacidad de creación.

Aunque en realidad, todo ser humano es creativo en mayor o menor grado y la creatividad es un aspecto cotidiano que puede verse tanto en las acciones de los más pequeños como en las obras de los grandes artistas, hay sin embargo personas que se inhiben a sí mismas de dibujar, pintar, escribir o tocar un instrumento porque creen que no poseen la habilidad para hacerlo, por extrapolar la superioridad de las revistas o de los profesionales, o por sentirse sin deseos de exhibirse porque los resultados van a ser públicos. Debido a

⁹⁴ Esta medición ha tenido problemas, ya que productos diferentes varían en su valor creativo y otros muchos permanecen sin publicar; se sugiere realizar la medición, en vistas a su fuerza creativa, su utilidad y novedad.

esta mitificación, mucha gente pierde la oportunidad de aprovechar al máximo sus posibilidades.

Todos los estudios realizados sobre las características de las personas creativas coinciden en determinar que los factores biográficos, motivacionales, de persistencia y temperamento son más importantes que los factores cognitivos. Son más creativas las personas abiertas emocionalmente, que no se rigen por las restricciones convencionales, que ponen énfasis en su inventiva, independientes, individuales y entusiastas.

Las personas creativas presentan una gran curiosidad intelectual y un nivel de inteligencia alto. Observan de manera diferente; están muy atentos y en alerta constantemente, y consiguen concentrarse y trasladar su atención adecuadamente. Disponen de una amplia información en sus mentes que pueden combinar y elegir en situaciones que lo requieran. Son mentes libres y despiertas, sin bloqueos, que toleran perfectamente las ideas divergentes. Son más bien introvertidos, aunque puede haber excepciones y la mayoría ha tenido una infancia infeliz. Se comprenden muy bien a sí mismos. No se preocupan de lo que piensan los demás sobre ellos, están bastante liberados de restricciones e inhibiciones convencionales. Son auténticos e independientes en su forma de ser, flexibles con respecto a medios y objetivos, y comunicativos intelectualmente. Son sensibles a los problemas, necesidades, actitudes y sentimientos de los demás, con un sentido de la percepción muy desarrollado. Se adaptan fácilmente a las situaciones nuevas y a los cambios y ante un problema saben sacar lo positivo ante un obstáculo y resolverlo. Tienen capacidad absoluta para trabajar de forma amena y fluida. Son originales y tienen gran imaginación para buscar nuevas definiciones y utilidades a ideas y cosas; también analizan al máximo detalle todos los proyectos, problemas, ideas, y por el contrario demuestran gran facilidad en la combinación de sus componentes para llegar a una meta creativa. Presentan gran coherencia en la organización de proyectos, en la expresión de ideas y en la creación de un diseño. (Davis y Scott, Ob.cit.)

Una investigación realizada por el Profesor Viktor Lowenfeld en la Universidad del Estado de Pennsylvania presenta las características de la persona creativa que luego fueron confirmadas por el Profesor Guilford en la Universidad de California del Sur. Estas características se pueden sintetizar en las siguientes: *“Alto nivel de inteligencia, Apertura a la experiencia, Ausencia de inhibición y de pensamiento estereotipado, Sensibilidad estética, Flexibilidad en naturaleza y en acción, Amor a la creación por la creación misma, Búsqueda interminable de nuevos desafíos y soluciones”*. (Ibid. 1992. Pag. 23)

Otros autores dividen las características cognitivas de las personas creativas en tres apartados: los rasgos, las destrezas y los estilos de pensamiento, y estos, a su vez, son desglosados en un conjunto variado de rasgos como las siguientes: *“Originalidad, fluidez verbal, Inteligencia alta, Imaginación, Dominio creativo, Pensamiento metafórico, Imágenes mentales, Flexibilidad, Tolerancia a la ambigüedad, Pensamiento lógico, Construye nuevas estructuras, Encuentra orden en el caos, Se pregunta el porqué de las cosas, Cuestiona lo establecido, Apertura a lo nuevo, Uso del conocimiento previo, Prefiere la comunicación no verbal, Crea visualizaciones internas”*. (Prieto y otras, Ob.cit. pag.76-77).

Presentamos a continuación las 84 características que, según Torrance, pertenecen al sujeto creativo: *“Acepta el desorden, Aventurero, Fuertemente afectivo, Altruista, Consciente de los demás, Desconcentrado siempre por algo, Atraído por el desorden, Atraído por lo misterioso, Intenta dificultar los empleos, (algunas veces dificultan en demasía), Vergonzoso exteriormente, Constructivo en la crítica, Valiente, Convenciones profundas y conscientes, Rechaza las convenciones de cortesía, Rechaza las convenciones del saludo, Desea sobresalir, Determinación, Jerarquía de valores diferenciada, Descontento, Perturba la organización, Dominante (no en el sentido del poder), Emocional, Sensitivo emocionalmente, Enérgico, Descubre faltas, No teme que se le considere diferente, Siente que toda demostración está fuera de lugar, Lleno de curiosidad, A veces parece altanero y autosatisfecho, Amante de la soledad, Independiente de juicio, Independencia de pensamiento, Individualista, Intuitivo, Industrioso, Introverso, Tiene un horario inusual,*

Carece de capacidad para los negocios, Comete errores, Jamás se aburre, No conformista, No es hostil ni negativo, No es popular, Rarezas en los hábitos, Persistente, Llega a preocuparse por un problema, Preferencia por las ideas complejas, Interrogativo, Radical, Receptivo a los estímulos externos, Receptivo a las ideas de los demás, Ocasionalmente tiende a la regresión, Rechazo o supresión como un mecanismo de control de los impulsos, Rechazo a la represión, Reservado, Resuelto, Autoafirmativo, Autoiniciativo, Autoconsciente, Autoconfidente, Autosuficiente, Sentido de destino, Sentido del humor, Sentido a la belleza, Rehuye el poder, Sincero, No se interesa por los pequeños detalles, Especulativo, Espíritu fuerte ante el desacuerdo, Lucha por fines lejanos, Terco, Temperamental, Tenaz, Emociones tiernas, Tímido, Caval, Despreocupado por el poder, Algo inculto, primitivo, Carente de sofisticación, algo ingenuo, Resistente a aceptar algo simplemente porque así se dice, Visionario, Versátil, Deseoso de arriesgrase, Algo apartado e inactivo". (Gervilla, 2003 :89-91)

Según Gervilla (Ibid. Pag. 92), las características cognostivas, afectivas y volitivas de la personalidad son:

- € *Cognostivas: Percepción, Imaginación, Capacidad crítica y Curiosidad intelectual.*
- € *Afectivas: Autoestima, Libertad, Pasión, Audacia y Profundidad.*
- € *Volitivas: Tenacidad, Tolerancia a la frustación, y Capacidad de decisión.*

Para que la persona pueda crear es necesario que se sienta libre de muchos obstáculos que puedan cerrar el paso a esa fuente creativa. Heinelt (Ob. cit. Pag. 48) asegura que la persona debe sentir "*libertad íntima y libertad psíquica*". Los factores imprescindibles para la invención son: "*ausencia de egoismos, conflictos, angustias, obsesiones y stress, necesidad de un ascetismo informático, del diálogo y del grupo, identificación con el objeto, e integración del pensamiento divergente y convergente*".

De la Torre (Ob. cit.) afirma que un genio creador es precoz, ya que su tendencia a la genialidad se presenta muy tempranamente, siente constantemente la necesidad de crear y sufre un individualismo nato.

Algunas de las características de los alumnos universitarios creativos son: su independencia que ya apareció en Secundaria y tiende a aumentar en la Universidad⁹⁵, la liberalidad de intereses culturales e intelectuales, su apertura a sus propios sentimientos y emociones, intelecto sensible y comprensión de sí mismo. Demuestran poseer conciencia tanto de sí mismos como del mundo exterior y una inclinación para dar expresión a muchos aspectos de la experiencia interna y del carácter; reconcilian la razón con la pasión y lo racional con lo irracional.

Los músicos creativos presentan rasgos de personalidad como la introversión, sensibilidad, imaginación e inteligencia, además de la fuerza del superego y el control personal. A diferencia de ellos, los maestros de música deben afrontar las condiciones ásperas del aula; por ello, son más extrovertidos, realistas y menos sensibles que los intérpretes. (Hargreaves, Ob.cit.)

Podemos hacer una pequeña clasificación en relación al modo de trabajo empleado por los creadores: por un lado se ve un escritor, músico, pintor... que trabaja de forma rutinaria cada día, requiriendo persistencia, constancia y trabajo duro; se trata de una persona ordenada y racional. Por otro, existe el artista romántico, sensible, que trabaja intensamente cuando se inspira hasta conseguir perpetuar su trabajo; esta es la creatividad misteriosa, irracional, inconsciente. Estas dos formas diferentes de ver la creatividad implican por una parte la transpiración y por otra la inspiración. La opinión mayoritaria es que la creación implica tanto inspiración como transpiración, es decir, es a la vez racional e irracional. Pero hay autores que aseguran trabajar de una de esas dos maneras, como mejor lo sientan y lo puedan hacer; es

⁹⁵ Por lo general, se trata de alumnos con padres que confían en el comportamiento de sus hijos; esa seguridad que demuestran los padres ante sus hijos de saber que su actitud va a ser siempre responsable y razonable, fomenta su independencia y posterior autonomía personal. Son familias en las que existen pautas de conducta e ideas claras en cuanto a lo que está bien o mal, con una disciplina coherente y predecible y donde se cumplen estrictamente las reglas y normas impuestas; pero al mismo tiempo existe una libertad con expectativas de acción razonable y responsable.

decir cada persona se relaciona con las cosas de una manera determinada y única y ello depende del temperamento, de sus experiencias pasadas, etc.

A modo de conclusión diremos que, toda persona es poseedora, en mayor o menor grado, de creatividad cotidiana y cada cual la reproduce de la manera que mejor la sienta y la interprete, dependiendo de las características de su personalidad.

1.5. La práctica de la creatividad

Es importante que cada individuo trabaje mucho la creatividad, ya que aprender a pensar creativamente en todos los aspectos de la vida constituye la clave de la formación de personas que sean capaces de descubrir los nuevos logros del mañana. En su proceso deben existir elementos tan importantes como la libertad y la novedad sin los cuales no es posible crear, e intervienen destacadamente las facultades mentales y la afectividad.

Las facultades mentales de un creador están relacionadas con su pensamiento divergente. Un alumno divergente busca siempre una solución nueva a cualquier problema, sus factores mentales son la fluidez de pensamiento, la productividad, flexibilidad, originalidad, inventiva... y sus características personales, la habilidad por aprender cosas nuevas, la percepción, imaginación, buen autoconcepto y autoimagen, capacidad crítica y curiosidad intelectual.

La sociedad actual siente un gran interés por la creatividad debido a su necesidad de superar la masificación y la artificialidad de su medio ambiente; sin embargo, la creación ha sido siempre vista como algo misterioso porque nos han educado en el estudio y recuerdo del pasado sin enseñarnos a comprender cómo adecuarlo al futuro. No nos han hablado sobre cómo volcar la mente hacia fuera, cómo pensar hacia delante.

Sin embargo, los nombres grandes del mundo son los de hombres y mujeres que se han movido hacia delante, gracias a los cuales existe la

civilización tal como la conocemos hoy en día; sin ellos y sin sus ideas nuevas y brillantes, hoy viviríamos como en la era de Jesucristo u otra anterior.

Todo el mundo habla de ideas pero, muy pocos saben cómo alcanzarlas. El clima de libertad, seguridad, autonomía y participación favorecen actitudes positivas para estimular el poder creador, así como la autoestima, y la confianza en sí mismo y en los demás, que son factores determinantes en el desarrollo de la misma.

1.5.1. Obstáculos a la creatividad

La mayoría de las personas tenemos bloqueos que nos impiden desarrollar con normalidad nuestras habilidades creativas: “*sensación de inseguridad*” (falta de confianza, temor a las correcciones, temor al fracaso y a cometer errores, preocupación por la reputación personal, dependencia hacia otras personas), “*necesidad de conformidad*” (de orden, temor a ser diferente y no cuadrar en las pautas psicológicas y culturales), “*incapacidad de utilizar libremente la percepción y la evaluación inconsciente*” (no querer probar nada nuevo, sensibilidad débil a los problemas), “*ocupacionalismo*” (barreras relacionadas con la especialidad laboral u ocupación, moldes de hábitos...) (Vervalin, en Davis y Scott, Ob.cit. Pag.197)

Según Simberg, estos bloqueos son de tres clases: perceptuales, culturales y emocionales:

El bloqueo perceptual es el que no nos permite ver el problema; está relacionado con los desvíos, el que nos hace comenzar un trabajo con la búsqueda de su solución, sin tener clara la finalidad que se persigue. El cultural, por su parte, se refiere a nuestra educación, a las conductas que se nos han enseñado como buenas y malas⁹⁶. Por último, los emocionales están

⁹⁶ La sociedad traza una serie de reglas de conducta, de pensamiento que son necesarias seguir para que no se nos tache de inconformistas. Sin embargo, el conformismo y la creatividad se oponen, ya que el conformismo exige que la persona actúe de una determinada manera, porque esa es la costumbre, y por el

dentro de nosotros mismos y generalmente provocados por las tensiones de la vida cotidiana. Las emociones intensas, como el temor, el odio, el amor y la ira, pueden cegarnos y debilitarnos totalmente⁹⁷. (en Davis y Scott, Ob.cit.)

Los obstáculos al desarrollo de la creatividad nos pueden venir de varios frentes:

- a) *“de nosotros mismos, ya sea a nivel mental o emocional;*
- b) *del propio medio sociocultural;*
- c) *del entorno escolar”* (De la Torre, 1982: 44).

Hallman identifica nueve barreras comunes a la imaginación creativa:

1. *“Las presiones conformistas”* que pueden ser objetos o actividades elegidas por el profesor, tests estandarizados...
2. *“Las actitudes autoritarias”* inhiben el aprendizaje para ser libres, para autodirigirse y ser autorresponsable. Por medio de la autoridad, los alumnos aprenden lo que otros han descubierto, lo que otros creen, lo que otros han organizado. En la educación autoritaria los alumnos cumplen órdenes, hacen lo que se les indica y resuelven problemas que tienen respuestas fijas y predeterminadas.
3. *“Las actitudes de ridiculizar”* destruyen el sentido del valor propio de los alumnos y por ello se anula el esfuerzo creativo.
4. *“Rasgos que conducen a la rigidez de la personalidad”*, como los estados psicopáticos o hábitos aprendidos inconscientemente.
5. *“La sobrevaloración de las recompensas”* produce actitudes defensivas por parte de los alumnos y amenaza la inventiva.
6. *“Excesiva exigencia de verdad”*, que paraliza la urgencia creativa. Este es un hábito inculcado por los maestros que piden respuestas correctas, que exigen soluciones predeterminadas.

contrario la creatividad requiere que las maneras actuales sean desafiadas, investigadas y si es necesario, cambiadas.

⁹⁷ La raíz puede estar en la inseguridad que todos sentimos ante ciertas situaciones y en realidad, bastan estos temores y ansiedades para bloquear nuestra creatividad.

7. *“Excesiva preocupación por el éxito”* agota las energías de los procesos creativos y las centraliza sobre los resultados, como algún tipo de status, o resultado de valor instrumental que pueda obtenerse.
8. *“Hostilidad contra la personalidad distinta”* tanto por parte del maestro como de los compañeros, sirve de bloqueo cultural.
9. *“Intolerancia a la actitud de juego”*. Para innovar se necesita tener libertad de jugar con las ideas y los materiales, estímulo para ocuparse de cosas irrelevantes y permiso para sumergirse en la fantasía y la simulación. (en Davis y Scott, Ob.cit. Pag: 235-236)

Para superar estas barreras y bloqueos se ha de tener una actitud positiva, basada en el autoanálisis y en el deseo de mejorar; primeramente se ha de reconocer que existe, analizando a cuál de ellos se es proclive y rechazar los factores que han estado bloqueando nuestra creatividad. Después admitirlos y retomar las situaciones que anteriormente no pudimos solucionar, estudiarlos y ver de qué manera deberíamos haber actuado si no fuera por ellos. Es necesario buscar nuevas situaciones que ya podemos resolver con nuestra nueva apertura mental.

Cada cual debe tener absoluta consciencia de las distintas maneras de bloqueo que puede presentar, porque sólo así es posible solucionar los obstáculos. (Simberg, en Davis y Scott, Ob.cit.)

1.5.2. Factores que facilitan la creatividad

Una vez vista la forma de superar estos bloqueos, se puede pasar a aplicar las técnicas del proceso intelectual que le llevará a tener nuevas ideas y hacer innovaciones. Para ello tenemos el método Osborn, que divide el proceso creativo en las siguientes fases:

1. *“Orientación (elección del problema)”*
 2. *Preparación (acopio de material relevante, esfuerzo de organización)*
-

3. *Análisis e ideación (búsqueda de posibles soluciones)*
4. *Incubación (período de descanso para que la mente sintetice los problemas y las soluciones)*
5. *Evaluación (organización de las piezas y verificación de soluciones por medio de sucesivas pruebas y evaluaciones)*".

(Vervalin, en Davis y Scott, Ob.cit. Pag.198)

La creatividad surge de la combinación de muchos factores: por un lado los rasgos y características personales, y por otro los factores sociales, culturales y ambientales. A partir de esta afirmación, Prieto y otras (Ob.cit. Pag. 87-91), extraen las siguientes recomendaciones para mejorar la expresión creativa: *"Establecer el propósito de ser creativo, Construir destrezas básicas, Promover la adquisición de un conocimiento o de un dominio específico, Estimular y recompensar la curiosidad y la exploración, Crear las condiciones motivacionales necesarias para la creatividad, Motivación especialmente intrínseca, Promover la confianza y las ganas de asumir riesgos, Centrarse en el dominio y en la autocompetición, Promover la idea de que la creatividad exige motivación y esfuerzo, Aportar oportunidades para elegir y descubrir, Desarrollar destrezas de automanejo o metacognición, Aportar equilibrio, y Enseñar técnicas y estrategias para facilitar la actuación creativa"*.

Raudsepp, por otra parte, expone seis pasos básicos para aumentar el poder creativo:

1. *"Amplíe sus horizontes"*. Se refiere a la acumulación de conocimientos de otros muchos campos por medio de la lectura, trabajando un problema ajeno, a través de la escucha e intercambio de ideas con compañeros...
2. *"Cultive su campo"*. Debe conocer íntimamente los principios básicos y conceptos fundamentales del campo propio de especialización que le permitirán aportar una multitud de enfoques a cualquier problema específico. Para conseguirlo se buscarán todas las fuentes posibles de información.
3. *"Bombardee el problema"*. Raudsepp quiere decir que se ha de coger el problema y estudiarlo profundamente. Primero se ha de hacer una lista de

problemas existentes y una vez elegido el que ha de tratarse debe ser definido, paso imprescindible para las soluciones creativas. A continuación, plantearlo de manera simple, básica, amplia y genérica, y no sugerir soluciones en la definición, porque limita las demás posibles sugerencias. Después analizarlo, considerando los límites del mismo.

4. *“A la caza de ideas”*. Hacer una lista de ideas que ayuden a solucionar el problema, sin atarse a una sola posibilidad. Intentar combinarlas para ampliar el campo de soluciones.

5. *“Dar un empujón a su entusiasmo rezagado”*. Animar el espíritu creativo a que siga innovando, ya que después de una actividad puede perder ritmo y echarse atrás.

6. *“Prepárese para el debut”*. Conviene continuar examinando detenidamente el trabajo realizado antes de enseñársela a otros.

(en Davis y Scott, Ob.cit. Pag. 205-214)

Existen otras técnicas para favorecer la creatividad que han sido utilizados por muchos investigadores en sus estudios: el uso de acrónimos o listas de comprobación mental. Por ejemplo el acrónimo SCAMPER, pensado para realizar preguntas relacionadas con la Sustitución, Combinación, Adaptación, Modificación, Planteamiento de cuestiones, Eliminación y Reordenación de ideas. (Prieto y otras, Ob.cit.)

1.6. Educación de la Creatividad.

La capacidad de producir ideas es un aspecto importante de la imaginación humana que nos puede abrir caminos para la captación de problemas y su solución, además de permitir que la persona se vuelva más receptiva a las ideas de otros y obtenga más confianza en su propia iniciativa.

Se han realizado grandes investigaciones sobre la habilidad imaginativa y se ha conseguido demostrar que es posible su desarrollo y educación, y que la producción creativa de las personas con talento innato

aumenta con la educación deliberada de la creatividad. Parnes presenta los siguientes ejemplos (en Davis y Scott, Ob.cit.):

:

- € Investigación realizada en la Universidad de Buffalo, U.S.A. dirigida por Sidney Parnes y varios psicólogos de la Universidad, y avalada por la Creative Education Foundation. En ella se evaluó el curso de Creatividad que se desarrollaba en el College de la Universidad de Buffalo que se basaba en la postergación del juicio y los efectos del entrenamiento sobre las capacidades de los alumnos. Los resultados de la evaluación de este curso demostraron que los alumnos mejoraban considerablemente su capacidad de producir ideas tanto en el sentido cuantitativo como cualitativo y mostraron cambios positivos sustanciales en confianza, seguridad en sí mismo, persuasividad, iniciativa y potencial de liderazgo. Se demostró además, que una vez haber desarrollado la creatividad por medio de la educación, ésta persiste en su estado mejorado y que hay una creciente tendencia a producir más buenas ideas a medida que aumenta la cantidad total de ellas.
- € Otra investigación realizada en General Electric demostró que los ingenieros de esa compañía que habían recibido entrenamiento sobre creatividad producían tres veces más invenciones patentables que los que no habían hecho tal entrenamiento. Para esta preparación existen numerosos cursos en la industria y educación y cada vez más profesores introducen principios creativos en sus enseñanzas habituales.

La educación de la creatividad es beneficiosa tanto para personas con alta o baja habilidad creativa, como para aquellos con niveles de inteligencia altos o bajos. Tal como dijeron varios expertos en el tema, aunque la herencia limite las habilidades creativas de la persona, la educación puede extenderlas y desarrollarlas.

Parnes afirma lo siguiente: *“La educación de la creatividad puede hacer mucho para abrir la puerta de un inmenso caudal de habilidad latente”*. (Ibid. 1992. Pag. 181)

Las universidades tienen la misión de formar para la creatividad, y deben admitir en su ingreso tanto a alumnos de coeficiente intelectual alto como a los que tengan potencial creativo. Esta institución ha de proporcionar a sus alumnos las experiencias necesarias que les sirvan para desarrollar sus capacidades creativas.

MacKinnon de la Universidad de California (en Davis y Scott, Ob.cit.), recomienda el estudio y la investigación independientes para conseguir el desarrollo de la creatividad de los futuros graduados, y propone la creatividad del maestro para promover una actividad intelectual más abstracta y teórica.

La creatividad del profesor de universidad sirve de modelo para desarrollar la creatividad del futuro graduado, sea de la especialidad que sea⁹⁸. El educador modelo puede ofrecer al alumno una apreciación profunda de las maneras teóricas y estéticas del pensamiento, que son los dos valores que las personas creativas ubican más alto. Estas personas no se conforman sólo con las soluciones a sus problemas, sino que exigen además, lo verdadero y lo bello. El punto de vista estético ocupa gran parte del trabajo.

El alumno se siente más firme al tratar con hechos y cosas que con temas y conceptos teóricos, pero para desarrollar su potencial creativo se le deberá animar y alentar para que piense en abstracto y se dedique a temas y conceptos construidos en términos simbólicos.

El profesor MacKinnon defiende a su vez una educación liberal que incluya artes, humanidades, ciencias sociales e historia, ya que ofrecen muchas más oportunidades para ampliar el conocimiento de sí mismo, la

⁹⁸ Si se trata del magisterio, el profesor de universidad formará maestros creativos que a su vez podrán ayudar en el fomento de la creatividad en los niños, en las escuelas.

sensibilidad estética y la imaginación. La literatura, historia, poesía y teatro, psicología de la personalidad y sociología de ideas son las áreas que mejor engendran la sensibilidad, la autoconciencia y la imaginación. Sugiere que para fomentar mejor el potencial creativo de los alumnos en la educación profesional deben ampliar su experiencia en campos que estén más allá de sus especialidades, lo cual les aportaría esa riqueza y variedad necesaria para alcanzar los más altos niveles en realización creativa. Afirma que la universidad educa al alumno para ser riguroso en sus percepciones y lógico en sus razonamientos y sostiene que también puede educarle para la intuición fomentando la transferencia de entrenamiento de un tema a otro, buscando principios comunes, tratando de encontrar relaciones entre dominios de conocimientos muy diferentes, indicando que piensen en términos de analogías, símiles y metáforas, dedicándose a juegos imaginativos, etc. (Ibid. 1992).

2. CREATIVIDAD E IMPROVISACIÓN MUSICAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

La creatividad puede ser desarrollada desde el principio de nuestras vidas y estimulada y guiada a través de diferentes campos, entre los que se encuentra la música. Si unimos el término “creatividad” con el de “musical”, estamos hablando de realizar experiencias creadoras con la actividad musical, fenómeno que desarrolla el niño desde muy pequeño y de manera inconsciente, insertándose así en el mundo sonoro.

En música, es muy difícil separar la creación de la improvisación, ya que la improvisación es la creación inmediata; incluso se dice que se improvisa sobre un instrumento cuando se interpreta una pieza musical a medida que ésta se crea. La improvisación musical es la manifestación más cultivada de la creatividad.

Pero existen diferencias que las separan: la improvisación musical es toda actividad instantánea musical; es un acto expresivo de comunicación aunque no conduzca a un resultado coherente y bien estructurado. Hace referencia tanto al proceso como al producto. Una improvisación puede ser buena o mala, bien o mal compuesta, creativa o pobre, pero este tipo de actividad se asemeja al juego que el niño realiza diariamente.

El Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española define la improvisación como la *“acción y el efecto de improvisar, de hacer una cosa de pronto, sin estudio ni preparación”*. El único requisito es querer hacerlo. Todos nosotros, sean cuales fueren nuestros conocimientos musicales, podemos disfrutar creando música; no hace falta preparación formal alguna, podemos crear un sonido y experimentar la expresión propia. Es una pena que mucha gente, por el miedo al ridículo, haya perdido el don de hacer música.

La improvisación es también una técnica de composición que utilizan los compositores en su proceso de creación de una pieza que llega a ser obra

musical o creación cuando después de mucho estudio y trabajo reúne determinados aspectos de calidad, contenido, forma, musicalidad, etc.

Así definimos la creatividad, como una actividad pensada y trabajada que exige calidad y cualidad en su producción; es la capacidad que poseen algunos para hacer algo propio nuevo y original, aunque también son creativos los que utilizando algo existente, lo vierten y transforman convirtiéndolo en algo suyo.

Según el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española, “*crear es producir algo de la nada; establecer, fundar, introducir por vez primera una cosa, hacerlo nacer o darle vida en sentido figurado*”, y una “*creación es la acción y efecto de crear, establecer o instituir una obra de ingenio, de arte o artesanía muy laboriosa o que revela una gran inventiva*”.

Hemsey de Gainza (1983:24) establece la diferencia entre la improvisación y creatividad musical definiendo ambas de la siguiente manera:

“Improvisación musical: Producción instantánea de hechos musicales. El término improvisación alude al producto musical como al proceso que desemboca en el mismo. Toda improvisación supone un acto expresivo, de comunicación, aunque no conduzca necesariamente a un producto sonoro coherentemente estructurado (composición). En otras palabras, en la improvisación existen distintos grados de intención o de conciencia que no siempre condicionan la calidad del producto: una improvisación puede ser buena o mala, creativa o pobre, muy bien o deficientemente compuesta. Por el tipo de actividad personal que promueve, la improvisación ya sea libre o dirigida, sería asimilable al juego. En ese sentido, improvisación y juego son sinónimos, aunque podríamos agregar: Toda improvisación es juego; no todo juego es improvisación”.

“Creatividad: el concepto de creatividad se refiere a cierta cualidad en el decir, en el hacer, en el pensar, en el sentir musicales. Dicha cualidad o calidad depende al mismo tiempo de la espontaneidad y de la autenticidad de los

procesos que la originan. En primera instancia, la creatividad constituye una capacidad de tipo general o global, que posteriormente, como todas las capacidades, está destinada a especializarse. De acuerdo con este enfoque abierto, es tan creativa una persona que hace o que muestra algo propio, como otra que ha tomado algo ajeno, pero lo vierte con toda fuerza y naturalidad, o bien aquella que muestra lucidez y sensibilidad en el pensamiento o en el sentir. Podemos hablar entonces de una acción creativa, de un pensamiento creativo y de un sentimiento creativo.”

La composición es la obra musical elaborada que ha nacido por la inspiración y creatividad de un autor con una completa formación, y el conocimiento de todos los procedimientos y técnicas del arte musical.

Improvisar no es abandonarse a la espontaneidad, sino que antes de empezar, el improvisador debe contar con un repertorio de materiales musicales como células rítmicas, ornamentaciones melódicas, motivos, fórmulas, temas, esquemas de tonalidad, de armonía, de combinación tímbrica, de forma musical, de dinámica, ritmos, cadencias armónicas, etc. con los que ha ensayado sobre su instrumento tratando de mejorar la técnica y la expresión, reforzar su memorización auditiva, motriz y visual, descubrir elementos nuevos por medio de la variación y el contraste, y buscar recursos para unir partes combinadas. Al empezar debe plantearse una hipótesis de lo que piensa hacer, diseña el plan general o selecciona los esquemas base. Y cuando improvise juntará todas esas partes o se aventurará en la experiencia de algo nuevo.

Los objetivos generales de la improvisación son:

- € *“Lograr que el individuo descargue, actúe, manipule... a nivel corporal, afectivo, mental y social.*
- € *Lograr que el individuo incorpore y metabolice sensaciones, experiencias, conocimientos; desarrolle hábitos, destrezas, memoria, imaginación, capacidad de observación, de imitación; adquiera*

sensibilidad, conciencia, confianza y seguridad en sí mismo y en sus posibilidades” (Hemsey de Gainza, Ob.cit. pag. 25).

2.1. Improvisación musical en la escuela

“La improvisación, en nuestra educación musical, ocupa un lugar muy particular porque es el signo de la vida” (Edgar Willems: “El valor humano de la educación musical”)⁹⁹.

“Será necesario que las jóvenes generaciones se preocupen acerca de la manera de crear mentalidades más claras, más atentas a las leyes del instinto y, sin embargo, más disciplinadas, al mismo tiempo que temperamentos más ricos en energía y, a la vez, más conscientes de la plenitud de su existencia. Así por ejemplo, la educación musical no se limitará más a adornar los espíritus con conocimientos de sintaxis y de vocabulario, sino tratará de desarrollar los medios espontáneos de expresión y también el arte de combinarlos y armonizarlos en virtud a las necesarias eliminaciones y sacrificios que constituyen el estilo. La música deberá pues, recuperarse como lenguaje natural, como manifestación viva de los pensamientos y de las emociones” (Emile Jaques-Dalcroze: “Le rythme, la musique et l’éducation”)¹⁰⁰.

Hasta hace poco tiempo, la música en la escuela suponía tanto para el alumno como para el maestro, un trabajo tan arduo y pesado que muchos la

⁹⁹ Citado en Hemsey de Gainza, Ob.cit. pag. 10

¹⁰⁰ Citado en Hemsey de Gainza, Ob.cit. pag.22)

comparaban con las abstracciones matemáticas. Hoy en día comprendemos que es una forma de expresión humana y existe un entendimiento unánime sobre su valor educativo.

La educación presenta rasgos comunes con la improvisación: cuando se improvisa se absorben materiales auditivos y se adquieren experiencias, conocimientos, destrezas; por otro lado, se externalizan los materiales auditivos. Estos dos procesos, la absorción y la expresión, conducen a la comunicación y toma de conciencia, que son los objetivos primordiales de toda educación. (Hemsey de Gainza, Ob.cit.)

El campo de la expresión musical busca propiciar el desarrollo de la capacidad creativa de los alumnos, incrementando las habilidades para la apreciación crítica de la música, así como las técnicas para su expresión y comunicación. El juego improvisatorio vocal, instrumental y de movimiento, ejercita el oído, la sensibilidad, el sentido musical y estético de la persona, la imaginación, la memoria... La improvisación musical en la escuela es fundamental para el desarrollo personal y social del niño, además de ser una manera de hacer crecer su creatividad y ayudarlo a convertirse en un adulto crítico, competente y abierto a posibilidades de todas clases. *“Puede considerarse la estimulación sistemática de la creatividad -utilizando por analogía una interesante descripción adoptada en el planteamiento de la reforma española como temas transversales- como una verdadera transversalidad indispensable a todo el proceso de enseñanza – aprendizaje que define el mundo del área artística. Por extensión, debería estar presente en toda la educación”.* (Frega, 1997:51)

La práctica de esta invención consiste en organizar los sonidos y combinar con imaginación los elementos de la experiencia sonoro-auditiva adquirida a través de los años; es una construcción de la mente realizada con material sonoro. *“Se aprende a componer música cuando se elabora y desarrolla una idea principal, junto a nuestra propia experiencia musical”.* La improvisación musical es la forma que mejor representa ese juego, y las decisiones del “qué hacer” se solucionan “haciéndolas” instantáneamente. Es el

modo de ponerse a hablar en el lenguaje musical adquirido, es plasmar el pensamiento con sonidos. *“La improvisación es una forma de aprender a valorar las ideas y se convierte en la primera fase de la composición musical”* (Bernal, 2003:856 - 858)

Se comenzará por el sistema imitativo, hasta conseguir que el alumno sea flexible en la contemplación artística y en la apreciación de lo nuevo sin detenerse en superficialidades. Después se trata de desarrollar la capacidad de iniciativa y la aptitud fundamentada y justificada para seleccionar el material útil y conveniente. La adopción de estas cualidades lleva a la persona a poder resolver creativamente los distintos problemas que la vida le va presentando. Según Bernal (Ibid. 2003), la metodología, en la técnica improvisatoria, es muy diversa: desde la total libertad hasta acogerse a pautas y normas estrictas, y desde la situación espontánea e irreflexiva hasta el más alto grado de conciencia mental.

Con la improvisación musical se pretende conseguir que el niño adquiera los elementos del Lenguaje Musical, desarrolle la creatividad propia individual, se afiance en la técnica instrumental y llegue a conocer mejor a su propia persona. Los objetivos que, según Sanuy (1994:151), persigue la Educación Primaria por medio de la improvisación musical son:

- *“Favorecer la descarga y desinhibición.*
- *Estimular la curiosidad y búsqueda en el proceso de investigación y desarrollo de la creatividad, fomentando respuestas y soluciones personales.*
- *Disfrutar expresándose, a la vez que se adquieren experiencias, hábitos y destrezas.*
- *Adquirir conocimientos, favoreciendo su aprendizaje mediante la utilización expresiva de posibilidades sonoras y motrices del cuerpo, materiales, instrumentos, estructuras, formas y grafías.*
- *Desarrollar la capacidad de expresión mediante la observación, memoria, representación e imaginación.*
- *Lograr mayor confianza y seguridad en sí mismo.*

- *Favorecer la intercomunicación social”.*

Cuanto más integrado esté el alumno en la experiencia de crear música, bien sea improvisando o mediante la invención escrita, más eficaz y significativo será el aprendizaje, tanto de técnicas instrumentales en la interpretación como del lenguaje musical. En lo que concierne al desarrollo del oído musical, la improvisación interviene como medio de experimentación y de prueba del grado de percepción y de conocimientos del lenguaje musical. A su vez, el contenido de la improvisación está en función del desarrollo auditivo mediante la experimentación y combinación de elementos como el ritmo, la melodía, la armonía, el timbre y la forma.

El niño desde muy pequeño golpea incesantemente sus manos, repite balbuceos, mueve piernas, brazos y manos, canturrea para acompañar sus canciones, intenta andar al compás de un tambor, etc. Con todo ello disfruta, adquiere experiencias, hábitos, destrezas, conocimientos..., y desarrolla su capacidad de observación, memoria e imaginación. Es decir al principio, en el niño la improvisación es inconsciente, sale de su interior de forma natural, además, todo ser humano posee esta cualidad que está llena de una gran riqueza musical y que se debe aprovechar pensando en el futuro ser creativo. Pero en muchos casos sucede que los niños no reciben orientación a la hora de ejercitarla para su desarrollo. *“La improvisación, a semejanza de las técnicas del lenguaje verbal, debe introducirse en las primeras etapas del proceso educativo musical para que pueda llegar a incorporarse como parte natural y operativa de la creatividad individual”.* (Hemsey de Gainza, Ob.cit. Pag. 50)

Maschat (2001) defiende la danza considerándola como la forma de expresión más completa ya que desarrolla la inteligencia musical y la espacial; se produce tanto en el espacio como en el tiempo, fomenta la socialización y el desarrollo psicofísico del niño, y enriquece a las demás formas de expresión.

Por otro lado, Palacios (2001:95-101) defiende la escucha atenta como medio para cultivar la creatividad: *“Escuchar – escuchar de verdad*

transforma, enseña a desplegar las antenas, a ordenar el mundo, a sacar brillo a la sensibilidad. Escuchar desarrolla habilidades para resolver ecuaciones sonoras. Escuchar música es relacionar sonidos, buscar parentescos, reconocer las caras de los temas que ya han sonado, descubrir qué hay bajo los disfraces de las variaciones". Según este compositor y profesor, *"escuchando música se moviliza el espíritu creativo y se idea nueva música"*. Asegura que los grandes impulsores de la creatividad han sido la radio, los conciertos y los discos, de donde se sacan los acordes de las canciones en la guitarra, se imitan al teclado las improvisaciones de otros y se tararean las canciones escuchadas y famosas. De hecho la fuente principal de nuestra experiencia musical es el oído. La experiencia de escuchar, de participar con el oído y de retener en la memoria conforman nuestro repertorio musical y la base de toda improvisación.

2.2. El talento musical y su desarrollo

Se han realizado muchos estudios sobre el talento musical, y en muchos de ellos se han intentado encontrar respuestas a preguntas como el significado de que un niño o niña posea dotes musicales. Para medirlo, se divide la capacidad musical en cinco categorías:

- *"Percepción: Considerada como la habilidad del sujeto para diferenciar modificaciones y encontrar diferencias en las cualidades físicas de la música como pueden ser la frecuencia, la amplitud, la duración, etc.*
- *Memoria: Entendida como la aptitud para recordar estos cambios y diferencias durante un determinado tiempo.*
- *Reproducción: Aquella capacidad que posibilita la ejecución, acción, práctica, o repetición de lo aprendido, tanto tocando un instrumento como cantando una melodía o entonando una secuencia musical.*
- *Gusto: Habilidad que permite la diferenciación entre buenos y malos sonidos, dentro de una determinada definición cultural o por sí mismos.*
- *Talento artístico: Conjunto de aptitudes o habilidades (incluida la creatividad) que permiten la expresión del mundo interior y emocional del*

sujeto mediante sonidos armónicos". (Investigación de Kreitner y Engin, citada en Latorre y Fortes del Valle, 1997:15)

Estos autores consideran que el talento musical requiere para que exista como tal, de sensibilidad estética, pensamiento abstracto, habilidades motrices, creatividad y conocimientos técnicos específicos.

Para su diagnóstico se realizan audiciones, observando el sentido del ritmo, la percepción del sonido y la actitud del niño ante la música, y pruebas psicológicas, como por ejemplo The Test of Musicality de Gaston, entre otros.

Las influencias culturales e históricas determinan verdaderas diferencias e influyen en el desarrollo y funcionamiento creativo de los niños¹⁰¹. A pesar de ello y bajo la mirada de las costumbres y acontecimientos históricos de cada población, el maestro por su parte, desempeña un papel primordial con su trabajo diario en el aula.

2.3. El maestro creativo

Actualmente, la educación no debe limitarse a transmitir conocimientos, sino también a desarrollar capacidades. La creatividad es un área prioritaria en los procesos formativos, y por tanto, son los educadores junto a los padres, los que deben contribuir al desarrollo del espíritu creador innato del niño, que además es diferente en cada ser humano, dependiendo de su temperamento, carácter e incluso de sus intereses y necesidades.

El maestro debe ser consciente de la importancia de su trabajo ante la creatividad infantil y de la necesidad de poseer ciertas destrezas, técnicas y conocimientos integrados en su repertorio de conducta para este fin.

¹⁰¹ Hay investigaciones realizadas en Estados Unidos que demuestran que a partir de los diez años las niñas son mejores que los niños en casi todos los tests verbales de creatividad, en cambio en estudios realizados en la India los resultados son completamente opuestos. Queda sobreentendido que no se debe a las capacidades natales de los niños, sino a las influencias promotoras de las respectivas culturas.

Una de las destrezas más importantes del maestro para cultivar los talentos creadores es la de la detección y reconocimiento de potencialidades; debe saber ver al niño no como es, sino como puede llegar a ser. El docente debe observar para captar sus habilidades y planificar experiencias que exijan un pensar creativo. Debe desarrollar la habilidad de respetar y valorar las preguntas e ideas de los niños. Saber realizar preguntas provocativas, preguntas que exijan traducción, interpretación... Al mismo tiempo, deben desarrollar la habilidad de elaboración y transformarse en lectores más creativos, buscar la verdad y una solución creativa a los problemas. (Torrance, en Davis y Scott, Ob.cit)

La metodología a utilizar debe consistir en una enseñanza más creativa recurriendo al aprendizaje autoiniciado por los alumnos, creando un medio no autoritario, alentando los procesos de pensamiento creativo y de flexibilidad intelectual, aportando oportunidades para la manipulación de objetos, ideas, conceptos, herramientas y estructuras, animando a los alumnos a aprender de más, fomentando la autoevaluación del rendimiento individual, ayudando al alumno a ser una persona más sensible, a superar la frustración y el fracaso, y a considerar los problemas como un todo. *“El profesor creativo ha de orientarse hacia una psicología de la conducta constructiva más que hacia una psicología de la adaptación”* (Torrance y Myers, 1976:362)

Además, el maestro debe ser capaz de inventar sus propias técnicas creativas como parte de las operaciones didácticas específicas habituales de la clase. *“El profesor ideal... es un profesor creativo”*, con una conducta creativa, que estimule y promueva el desarrollo y funcionamiento creativo de sus alumnos. Ha de ser humanista para poder mantener el tipo de relación que es esencial en la enseñanza y aprendizaje creativos. Las características y habilidades del profesor ideal son: *“apertura psicológica, vivacidad, sensibilidad, espontaneidad, sensación de seguridad, confianza en la propia percepción de la realidad, una orientación intuitiva y experimental, capacidad para resistir las presiones sociales, tolerancia de la complejidad, habilidad de*

captación de nuevas relaciones y tolerancia de la incertidumbre y la parcialidad de conocimientos” (Ibid: 1976. Pag. 361 – 362).

En el área de música, el hecho de promover y orientar la capacidad creadora desde el inicio de la escolarización, facilita la vivencia de la música abriendo nuevos cauces de reflexión e investigación, que repercutirán de forma positiva sobre todo en el momento de adquirir el lenguaje musical.

Es muy importante conseguir que el clima emocional de la clase sea libre, agradable, comunicativo y positivo, para que el niño pueda responder de modo creativo a los estímulos musicales. Además, el niño necesita un espacio amplio donde desenvolverse¹⁰².

La improvisación debe ser un hábito en el aula y no una actividad inusual y esporádica; debe introducirse con naturalidad, como si de una materia más se tratase¹⁰³. Por ello, es importante que el maestro no sólo conozca el tema teóricamente, sino haber tenido alguna, o mejor varias experiencias previas; debe proponer siempre alguna actividad cuyo contenido sirva como inducción y punto de partida y los materiales a utilizar deberán estar a mano para usarlos cuando sea necesario.

Se puede poner en práctica en todos los niveles, siempre en concordancia con la capacidad del niño, desde jugar y manipular un instrumento, averiguando así sus diferentes timbres, hasta explorar en un determinado acorde o en una escala para obtener de ellos una melodía acompañada.

Los elementos que se utilizan para la improvisación musical pueden ser de dos tipos: elementos musicales y elementos extramusicales. Los musicales hacen referencia a las características de la música: sonido, ritmo, melodía, armonía, forma... y los extramusicales serían impresiones de color,

¹⁰² Es entonces cuando se muestra tal y como es, cuando no está encerrado, ni coartado, ni cohibido por los reglamentos existentes.

¹⁰³ Así los niños lo asumirán con frescura; en caso contrario se retraerían.

densidad... o bien objetos, personas, conductas humanas o situaciones de todo tipo, que se utilizarían entre otras cosas para producir climas de dulzura, tranquilidad, agresividad...

Estos elementos se obtienen bien del mundo externo que rodea al improvisador como de su ser interior. Los elementos externos se exploran, estudian y acaban siendo parte de la persona del improvisador. Los internos se sienten, se movilizan y llegan a su expresión externa. La improvisación es un juego constante de retroalimentación, que permite emitir y absorber elementos musicales, y cuyos objetivos son por un lado el descarge a nivel corporal, afectivo, mental y social, y por otro la absorción y metabolización de sensaciones, experiencias, conocimientos, hábitos, destrezas, memoria, confianza y seguridad.

Es deber del educador trabajar la improvisación de forma racional y progresiva en el niño¹⁰⁴; tendrá siempre una actitud discreta, participando como mero espectador, aunque estando muy atento a todo lo que ocurra. Intervendrá sólo en caso de que resulte imprescindible porque su excesiva participación puede hacer disminuir e incluso coartar la expresividad de sus alumnos. Debe intentar desarrollar en el niño el gusto por el esfuerzo creador, el sentido de lo bello..., le conservará el juego, que es su modo de vida y medio de evasión, le facilitará la comprensión de las técnicas que le hagan ver sus posibilidades instintivas y cultivará en él todas las cualidades que le convertirán en creador.

En ocasiones los alumnos se sentirán bloqueados y sin ninguna fluidez expresiva; en este caso serán imprescindibles el afecto y comprensión del educador y el respeto de los compañeros. El maestro intentará infundir optimismo en los alumnos a la hora de realizar actividades de improvisación, ya que su finalidad no es la de conseguir resultados brillantes y constantes de

¹⁰⁴ Tal como se ha dicho anteriormente, el docente nunca debe enjuiciar al alumno, sino enriquecer sus experiencias para que él mismo pueda criticarse y mejorar sus formas de expresión. Ha de tener en cuenta sus ideas, pero cuidando y buscando un equilibrio entre sus producciones y los conocimientos que necesita. Además, las improvisaciones del niño ayudan al educador a conocerlo mejor, haciendo un seguimiento constante de su evolución.

forma inmediata. Una vez realizadas las intervenciones se introducirán comentarios y análisis sobre ellas. La motivación que inculque el maestro es imprescindible porque con ella, una vez terminada una sesión surgirán libremente otras invenciones, que será aconsejable fomentarlas.

Entre los pedagogos que han trabajado la creatividad están Paynter, Schafer, Denis y Self, quienes sostienen que la música es una expresión de la imaginación humana, y que por medio del sonido se estimula la imaginación creativa del alumnado para llegar al aprendizaje. Elaboraron propuestas pedagógicas creativas y experimentales en las que incluyeron la relación escuchar – explorar – crear e influyeron considerablemente en la pedagogía musical actual; hay muchos profesores de música que en sus actividades practican todas las formas del quehacer musical, situando en primer lugar la relación anteriormente descrita. (citados en Díaz, 2001:86)

Otros investigadores proponen distintos modos de conocimiento musical basados en los principios de escuchar, componer e interpretar. Consideran que la composición y el desarrollo de la creatividad son materias importantes en las escuelas y se deben trabajar mediante actividades atractivas y motivadoras.

Las teorías actuales recomiendan conseguir un aprendizaje significativo; en el caso de la música se necesitan aptitudes cognitivas, destrezas psicomotrices y la práctica de un instrumento, y la improvisación debe suponer un complemento para ese aprendizaje, que se llevará a cabo sobre unos contenidos ya aprendidos.

2.4. Formas de improvisación en Primaria

Las distintas clases de improvisación se pueden realizar a partir de las posibilidades sonoras y motrices del propio cuerpo, de materiales caseros de desecho, de objetos cotidianos, de palabras, ritmos, melodías, acompañamientos, instrumentos y grafías. Haremos la siguiente clasificación:

- € La improvisación colectiva, en la que todos los niños participan de forma conjunta, en grupo. Es aconsejable comenzar con propuestas sencillas para que todos de forma conjunta, respondan a la sugerencia.
- € La improvisación individual, tal como su nombre indica, cada niño de uno en uno. Aquí cada alumno tiene que saber con certeza que él como todos los demás, tiene derecho a equivocarse. También debe aceptar que en ocasiones, sus aportaciones no sean tan maravillosas como él quisiera. Una respuesta inadecuada no puede ser aceptada por el profesor, pero sí deberá alentar al alumno para que se sienta con ánimo de repetir y seguir con la improvisación.
- € La improvisación libre, aunque no es fácil de plantarla en clase, puede resultar muy positiva como elemento favorecedor de un clima de respeto y afecto entre los componentes del grupo. No es recomendable para los primeros niveles, se llevará a cabo cuando se hayan adquirido suficientes conocimientos musicales para que la expresividad pueda sustentarse sobre ellos. En la Educación Primaria, la inmensa mayoría de los niños a estas edades no están maduros para poder expresarse con seguridad de forma totalmente libre; según y dónde podría producir caos, inseguridad y confusión que puede llevar a un estancamiento en el desarrollo afectivo e intelectual. Para esta clase de improvisación, es importante la perspicacia, seguridad y dominio del profesor.
- € La improvisación libre parcial, es la improvisación libre pero sólo en algunos momentos, por lo tanto, el niño no se siente sólo completamente. La intervención es individual y libre pero está arropado por todo el grupo; por ejemplo el rondó, con forma ABACADA... en donde A es para que intervenga todo el grupo mientras que en B, C, D..., el alumno individualmente realiza una improvisación libre. Es apropiada para los dos primeros ciclos de Educación Primaria.
- € La improvisación guiada, el profesor hace la propuesta una vez conseguido el ambiente favorable y en el momento que lo considere oportuno. Parte de unos contenidos concretos musicales y persigue objetivos como el afianzamiento de conceptos. Se trata de que todos encuentren un hilo conductor. Es apropiada para el trabajo colectivo ya que impulsa el

contacto, comunicación y participación activa, favoreciendo la confianza en sí mismo.

Hemsey de Gainza (Ob.cit. Pag. 25 – 29) establece la técnica de la consigna, que es generalmente el objetivo específico de la improvisación y mediante ella clasifica las diferentes formas de improvisar; sigue los siguientes criterios:

- *Por el objeto o tema de la consigna.* Estos temas pueden ser musicales (sonido, ritmo, melodía, armonía, formas sonoras y musicales, etc) o extramusicales (objetos, personas, situaciones de todo tipo, conductas humanas movilizadas durante el desarrollo de la actividad, como las corporales, afectivas, mentales, sociales).
- *Por la dinámica o técnica de trabajo utilizada.* Puede ser implícita (libre) o explícita; individual o grupal; abierta o cerrada (de acuerdo al grado de control de la consigna sobre el juego, cuanto más general, más abierta será la consigna); simple o compuesta (dependiendo de la cantidad de objetos que se manejan); única o seriada (dependiendo de si es la única consigna o por el contrario, la que existe lleva consigo una serie de consignas secundarias).
- *Por el nivel de formalización.* La forma de la pieza puede constituir una consigna e influir directamente en el nivel compositivo de la improvisación. Puede ser forma ausente – externalizada (bien cuando se trata de una desestructuración generalizada o por el contrario si el individuo produce estructuras en base a formas previamente internalizadas), Forma inducida (cuando la forma es generada por la consigna), Forma pre-establecida (si la improvisación se realiza sobre un soporte o base formal, encadenamientos, yuxtaposiciones, etc. establecidos a través de la consigna principal o de subconsignas).
- *Por el tipo de actividad que propone la consigna.* Puede ser improvisación libre (desinternalización espontánea de materiales y formas musicales o bien de una autoconsigna que se da el alumno), Investigación-exploración (ejercitación, proceso de manipuleo de materiales sonoros con fines de indagación o ejercitación), Descripción-relato y evocación (con el

manipuleo de objetos sonoros se producirán a veces formas elaboradas como en el caso de la descripción y relato, o bien tramas estáticas estructuralmente indefinidas como en el caso de la evocación), Imitación y correspondencias (se persigue la mayor adecuación al modelo indicado, que puede ser inmediato como en el caso de la imitación o mediato que se ha logrado internalizar, como en el caso de las correspondencias), Juego con reglas (aquel que se autoregula por medio de reglas, códigos o sistemas), automatismos (técnica para desencadenar de mejor manera el proceso improvisatorio).

Giráldez (2001:107) nos habla de la metodología a seguir. Nos describe dos caminos:

- *Un proceso que va desde la libertad total, la situación espontánea e irreflexiva, a la sujeción a pautas o reglas estrictas, del propio individuo o ajenas, mediante una actividad constante.*
- *Un proceso que va desde la imitación, a la variación de una idea y finalmente a la invención o propuesta de ideas originales.*

Y por último, Pastor (1997:50) presenta varios tipos de improvisación musical:

- *Según la tarea (individual o en grupo) para la que se plantea la improvisación: para componer, para interpretar, para mejorar la técnica con el instrumento, para conocer el lenguaje y la teoría musical, etc.*
- *Según la función de uso del lenguaje utilizado: onomatopeya, descripción, narración con/sin texto, música pura, en relación con otros lenguajes (el cuerpo, el gesto, la imagen, la palabra, el cine, la dramatización, la danza).*
- *Según la capacidad ideativa concreta a desarrollar: inventiva rítmica, melódica, armónica, formal. La interacción entre ellas. La capacidad de control de los factores expresivos.*
- *Según el instrumento utilizado: instrumentos, voz hablada, canto, objetos, movimiento, etc.*

2.5. Actividades para la improvisación.

Sanuy (Ob.cit.) propone varias actividades para la improvisación en el aula: juegos de vocabulario, improvisación de ritmos para textos, estrofas para canciones, textos para ritmos, invención de ilustraciones musicales a los relatos de los cuentos, improvisaciones con el propio cuerpo, invención de acompañamientos con instrumental Orff, repetición de audiciones... y a medida que se van dominando se realiza la coordinación de dos de ellas, el análisis y memorización de improvisaciones con la ayuda de las grabaciones, cambios de ritmo y compás a algunas canciones, invención de acompañamientos y melodías con instrumentos de placas, práctica de preguntas y respuestas, creación de una segunda voz a una canción, etc., y por último se pasaría a la composición de melodías.

Maschat (Ob.cit. Pag. 61 – 62) propone las siguientes relacionadas con la danza:

- *“Respuesta individual al estímulo de la música con movimientos sencillos inventados.*
- *Improvisación individual estructurada para una danza en forma de Rondó.*
- *Coreografía sencilla para las tres estrofas de una danza con estribillo determinado. Elaboración de una estrofa en pequeños grupos. Elección de las tres que mejor corresponden al carácter de la música y al estribillo.*
- *Mimo y danza de una música en forma binaria, respondiendo al contraste en la música.*
- *Juego fantástico a partir de un tema y la base musical de ostinato*
- *Canon sencillo a tres voces, cantar con onomatopeyas, crear letra y coreografía.*
- *Improvisación y marco coreográfico para una pieza utilizando cintas de colores”.*

Díaz (Ob.cit. Pag. 89 – 90) presenta las siguientes técnicas para la creatividad:

- *“Audición de una obra. Idea de frase con sus posibilidades de expresividad. Modos de acción no convencionales sobre los instrumentos. Recursos sonoros sobre un único instrumento.*
- *Partiendo de un estímulo sonoro, inventar historias como la música programática.*
- *Conversaciones entre dos objetos sonoros, papeles, bolígrafos, flautas (surge el parámetro de estructura pregunta – respuesta)*
- *Re-interpretar de forma libre, diferentes grafías analógicas”.*

Latorre y Fortes del Valle (Ob. cit. Pag. 20), señalan algunas técnicas para mejorar el rendimiento creativo, tanto para los maestros como para sus alumnos:

- *“El concassage, que consiste en someter una serie de ideas a procesos de aumento, disminución, mejora, asociación, inversión o supresión, valorándose la originalidad y el ajuste de los resultados obtenidos en estos procesos de transformación.*
- *La instrumentación combinatoria tiene como objetivo la combinación de ideas o sistemas aparentemente inconexos, a los que se fuerza para que se relacionen.*
- *La matriz de descubrimientos, en la cual se combinan ideas o propiedades en un cuadro de doble entrada, forzándose la combinación sistemática de todos con todos. Los productos suelen ser combinaciones frecuentes y difíciles de hallar sin esta metodología.*
- *La instrumentación por analogías, basada en la producción de símiles o metáforas y la posterior aplicación de las propiedades de dichos productos a la idea original, con lo que con frecuencia aparecen propiedades que no eran evidentes.*
- *El Brainstorming o producción de ideas por medios fuera de lo habitual, registrándolas en un primer momento sin hacer valoración de las mismas, para proceder en una segunda fase a su análisis y sistematización”.*

Otros autores plantean actividades a partir de tres aspectos de la creación sonora: el ritmo, la melodía y la armonía, que se introducen consecutivamente en el orden mencionado.

Frega (Ob.cit.) utiliza la técnica Scamper en sus cursos sobre implementación didáctica de los contenidos de música en las diferentes instancias de la educación general, que consiste en concebir y procesar un tema generando sustituciones, inversiones, combinaciones, eliminaciones, adaptaciones, amplificaciones y reducciones del mismo, mediante materiales elegidos por ellos y organizándolos en un todo coherente. Este trabajo se realiza en grupos de cuatro personas. Nacen así pequeñas piezas expresivas que son evaluadas por el grupo. Se adquieren además herramientas para conducir las experiencias creativas de los alumnos.

Pastor (Ob.cit. Pag. 48) asegura que la ideación, bien como improvisación o como composición, es una actividad de obligada referencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada contenido musical, y nos presenta el proceso a seguir en la enseñanza de la música con la intervención de la creatividad:

- *“Parte de la exploración sonora – auditiva para descubrir e identificar el contenido.*
- *Continúa con propuestas de imitación para consolidar el conocimiento y conseguir fluidez en su uso.*
- *Mediante las actividades de relación el mismo contenido se integra en el conjunto de otros aprendizajes previos, y se procesa su memorización formando redes cognitivas.*
- *Finalmente, por medio de la invención se aplica lo aprendido a contextos nuevos, o se crean nuevas configuraciones del contenido. El hecho de poder transferir el conocimiento de lo aprendido a otras situaciones y de relacionarlo con otros conocimientos da mayor consistencia y significatividad al aprendizaje”.*

Según este autor, la improvisación es una técnica de trabajo en el aula que consiste en una práctica musical que combina tres modelos de aprendizaje: el aprendizaje por descubrimiento, el método de resolución de problemas y la transferencia de aprendizajes. (Ibid.1997)

De esta manera, los docentes formarán adultos maduros, creativos, dinámicos y llenos de recursos ante cualquier situación, que encontrarán en la música un lenguaje natural con el que podrán manifestar sus pensamientos y emociones.

3. ACOMPAÑAMIENTO MUSICAL

En el campo que tratamos, la Educación Primaria, el acompañamiento de piezas musicales que se trabaja es más bien rítmico, y con él, el niño podrá desarrollar su imaginación, improvisar y crear. Pero en este apartado queremos tratar el acompañamiento armónico de canciones, siendo los maestros los encargados de realizarlo en el aula, facilitando a los alumnos la comprensión de las piezas musicales a trabajar. Con esto, no queremos rechazar la posibilidad de que los niños improvisen y armonicen melodías en instrumentos Orff, mediante los recursos adecuados aportados por el maestro.

Es sencillo el acercamiento del docente a la armonía, al desarrollo rítmico de acordes organizados dentro de una estructura o frase armónica. Con los acordes y su tratamiento rítmico podrá formar acompañamientos para las canciones y piezas que el niño estudie. Con ello, potenciará la comprensión armónica de sus alumnos, verá un importante avance en la lectura y memorización musical y en la percepción armónica futura de obras mucho más complicadas.

Por medio de los acompañamientos se pretende:

- Hacer disfrutar al niño del instrumento, bien sea vocal, instrumental Orff o cualquier otro, convirtiéndolo en un amigo al que se puede acercar sin miedos y sin preocupaciones de ningún tipo.
- Rentabilizar los pequeños esfuerzos, consiguiendo que tengan un fruto inmediato. El esfuerzo y el trabajo son necesarios pero el niño necesita ver pronto los resultados, para comprender el objetivo de su sacrificio y animarse a seguir trabajando.
- Introducir al niño en una continua visión armónica y una comprensión intuitiva del lenguaje tonal por medio de canciones populares que trabaja en el aula.

El maestro debe trabajar la creatividad mientras improvisa sus acompañamientos y lograr con gran facilidad los objetivos que día a día se propone conseguir en su aula. La improvisación y el acompañamiento deben ser inseparables y complementarios.

3.1. El cifrado armónico y sus antecedentes

El recurso más utilizado a lo largo de toda la historia de la música para la creatividad, improvisación y acompañamiento de piezas musicales es el cifrado armónico. Su uso se extiende a un sinfín de partituras de los más variados estilos, desde las del período barroco, música de cine y repertorio culto, hasta las del Jazz, Pop y Rock.

Ya en el período barroco existen antecedentes, donde los clavecinistas y organistas improvisaban el acompañamiento armónico de las obras que interpretaban. Los compositores dejaban libertad armónica y sólo escribían el bajo con las cifras correspondientes a los acordes para su realización, o bien omitían la cifra y escribían sólo el bajo, dando aún más libertad al intérprete. En aquella época se consideraba no cualificado para la música, el intérprete que no fuera capaz de improvisar y componer un acompañamiento para una melodía dada.

El origen del bajo cifrado data aproximadamente del año 1600, utilizándose con mucha frecuencia durante más de 150 años, durante los siglos XVII y XVIII. Durante todo ese tiempo sufrió grandes variaciones técnicas: la técnica de compositores como Peri o Caccini consistía en cifras que indicaban intervalos contados desde la tesitura de la nota del bajo, precisando la octava. Otras más evolucionadas como las de Corelli, Vivaldi, Händel o Bach, indicaban un tipo de acorde y de intervalo sin determinar su altura. En general, los compositores alemanes limitaban más la armonía escribiendo gran cantidad de números, mientras los italianos daban mayor libertad. (Ruiz, 1997: 55-56)

3.2. El cifrado armónico alfabético.

Es un sistema de notación armónica que indica mediante letras, números y otros símbolos, la formación de un acorde determinado a partir de una nota fundamental. Este cifrado nos revela la naturaleza del acorde que se ha de interpretar y deja libertad absoluta al intérprete para recrear su propia versión del acompañamiento, los diseños rítmicos y la armonía de la pieza. Tiene su origen en Estados Unidos con el Jazz.

En la realización de este cifrado jugarán un papel importante la pericia y los conocimientos armónicos del intérprete, que determinarán la calidad de la realización armónica. Deberá mantener siempre un carácter de improvisación continua que se verá alentada, o por el contrario limitada, por los elementos musicales de la pieza en concreto: tempo, tipo de melodía, carácter, etc. Intentará equilibrar los vacíos armónicos y rítmicos existentes entre el bajo y la melodía sin duplicar las voces. Además, su intuición musical será trivial para suplir las deficiencias que se puedan producir en el cifrado.

El conocimiento y práctica de este cifrado permiten armonizar e improvisar sin necesidad de poseer una formación sólida sobre armonía tradicional. También sería conveniente utilizarlo en niños de Educación Primaria, quienes mediante el aprendizaje de asociaciones o posiciones en determinados instrumentos podrán armonizar una melodía. Es por ejemplo, de inestimable ayuda en la realización de acompañamientos con Instrumental Orff.

Aporta importantes ventajas: favorece el desarrollo del oído interno porque permite imaginar la sonoridad que se está produciendo en la partitura en un determinado momento; permite asociar esa sonoridad, ese color armónico a una determinada naturaleza de acorde o a un encadenamiento armónico típico y por ende a una función tonal; facilita y simplifica el proceso de transposición por ser el cifrado un intuitivo sistema donde determinados

aspectos de la armonía pueden ser considerados de manera relativa; permite un acceso fácil y rápido a un gran número de partituras interesantes para la tarea docente; ayuda a entender el funcionamiento del sistema armónico tonal. (Ruiz, Ob. cit.)

3.3. Improvisación a partir del cifrado

Lo más importante para el improvisador es poder exteriorizar de forma inmediata lo que lleva en su interior. Improvisar viene a ser lo mismo que hablar, que primero lo hacemos por imitación y luego aprendemos gramática y sintaxis; es decir, sin un guión previamente establecido pero con una serie de recursos que constituyen los patrones rítmicos, melódicos, armónicos... que representan el bagaje musical del improvisador donde confluyen todos los conocimientos e influencias recibidas. La improvisación es el producto de experiencias anteriores, unido a la originalidad del momento. Cuanto mayor sea la formación auditiva, mayor serán la experiencia y el bagaje, y así podrá desarrollarse la creatividad que se fundamenta en la imitación, asimilación e innovación.

El improvisador debe conocer las sonoridades y los cifrados sobre los que va a improvisar, e incluso asociarlos a sensaciones como la luminosidad, alegría, tristeza, enfado, suspense...

Ruiz ha elaborado una serie de ejercicios que ayudarán en la iniciación de la improvisación de melodías partiendo de acordes cifrados; van dirigidos a estudiantes de la ESO, pero son recomendados para todos los niveles¹⁰⁵.

¹⁰⁵ *Improvisar sobre el Acorde de DO:*

1. *Fijar la atención en las notas del acorde.*
2. *Cantar las notas del acorde en sentido ascendente y descendente.*
3. *Cantar en dirección ascendente y descendente las notas del pentacordo de DO.*
4. *Completar la escala de DO.*
5. *Cantar las notas del arpeggio completo de DO en orden ascendente y descendente.*

Apuntamos también que existen programas informáticos para la improvisación sobre cifrado armónico; con ellos se puede disponer de canciones de manera rápida y sencilla, con acompañamiento de una determinada agrupación instrumental, y así iniciarse en la improvisación. Se introduce la armonía cifrada, se asigna el estilo más adecuado y se ajusta el tempo. Es una importante y útil herramienta en el aula.

-
6. *Improvisación (primero vocal para potenciar la interiorización, más tarde instrumental), usando ritmos indicados progresivamente por el profesor o la profesora, con las notas del acorde de DO en cualquier orden.*
 7. *Improvisar usando ritmos indicados progresivamente por el docente, con las notas del pentacordo de DO en cualquier orden.*
 8. *Improvisar con las notas del pentacordo de DO en cualquier orden con un número determinado de sonidos.*
 9. *Improvisar con las notas de la escala de DO en cualquier orden con un número determinado de sonidos.*
 10. *Improvisar con las notas de la escala de DO sin decir los nombres de las mismas. Puede hacerse con una sílaba o una vocal.*
 11. *Repetición por parte del grupo pero adivinando el nombre de las notas.*
 12. *Trasladar el proceso a los instrumentos disponibles en el aula, instrumental Orff de placas, para improvisación melódica, y membranas para la rítmica.*
 13. *Escribir sobre pentagrama algunas de las frases más interesantes o, simplemente transcribir*
- (Ibid. 1997. Pag. 67)

A MODO DE RESUMEN

Existen muchas definiciones elaboradas para el término “Creatividad”, que se acercan a asociarlo con algo nuevo u original que sucede en las personas. Intervienen dos importantes variables: el individuo y el medio ambiente.

Antiguamente, la creatividad estaba relacionada con la intervención divina; más tarde con locura y obsesión frenética. Pero durante la Edad Media surge la idea del talento especial, como una habilidad inusual del individuo, llegando en el Renacimiento a considerarse propia, excluyendo la idea de la influencia divina. En el siglo XVIII se defendía la libertad y el derecho de las personas a explorar su mundo, y la ciencia se utiliza como instrumento para el descubrimiento. Aquí comenzó la era de las investigaciones. Se elaboraron muchas teorías, siendo la cognitiva de Guilford, el modelo explicativo más importante dentro de la aproximación psicométrica, con cuyas fórmulas se pretende evaluar la creatividad de las personas. Guilford y Torrance elaboraron Tests para medir el pensamiento divergente y la actividad realizada por el sujeto a lo largo de todo un proceso creativo.

Toda persona es poseedora en mayor o menor grado, de creatividad cotidiana, y cada cual la reproduce de la manera que mejor la siente y la interpreta, dependiendo de las características de su personalidad. Pero, los especialistas coinciden en que una persona es creativa si posee cualidades como las siguientes: Originalidad, flexibilidad, fluidez verbal y de pensamiento, inteligencia alta, imaginación, pensamiento metafórico, productividad...

Para que la persona pueda crear es necesario que se sienta libre de obstáculos que puedan cerrar el paso a esa fuente creativa, como la sensación de inseguridad, falta de confianza, temor al fracaso... La mayoría de los investigadores coinciden en que estos bloqueos son de tres tipos: perceptuales, culturales y emocionales.

Pero existen técnicas que facilitan la innovación; teniendo en cuenta que la creatividad surge de la combinación de las características personales, con factores sociales, culturales y ambientales, se recomienda un proceso a seguir para que fluya la expresión creativa. Ese proceso lo resumimos de la siguiente manera: elección del problema, preparación, análisis y búsqueda de soluciones, período de descanso para la mente y evaluación.

De todos modos, se ha conseguido demostrar que es posible desarrollar la habilidad imaginativa y que la producción creativa de las personas con talento innato aumenta por medio de la educación deliberada de la creatividad. Es importante la función de las Universidades en este sentido, ya que su misión es formar para la creatividad. Han de proporcionar a sus alumnos las experiencias necesarias que les sirvan para desarrollar cualquier tipo de potencial creativo que tuvieren.

La improvisación musical es la manifestación más difundida de la creatividad. La invención en música, es un juego simbólico que consiste en organizar los sonidos y combinar con imaginación los elementos de la experiencia sonora – auditiva adquirida a través de los años; es una construcción de la mente realizada con material sonoro.

La improvisación es parte importante de la educación. Ambos presentan rasgos comunes: cuando se improvisa se absorben materiales auditivos por un lado, adquiriéndose experiencias, conocimientos, destrezas; por otro, se externalizan. Estos dos procesos, la absorción y la expresión, conducen a la comunicación y toma de conciencia, que son los objetivos primordiales de toda educación.

Hoy en día, hay unanimidad en pensar que la música es una forma de expresión humana con un gran valor educativo, y la improvisación musical, una forma de juego, actividad y ejercicio, que permite proyectar y absorber elementos musicales en una constante retroalimentación.

El maestro tiene un papel primordial en la creatividad infantil. Debe tener capacidad, para detectar y reconocer las potencialidades, y debe conocer sus pautas de conducta para desarrollar la habilidad inventiva de los niños.

Para ello, es necesario que sea un maestro creativo. Tal como Torrance asegura *“El profesor ideal es un profesor creativo”*.

Un buen educador debe intentar desarrollar en el niño el gusto por el esfuerzo creador, el sentido de lo bello, el despertar de las facultades sensoriales, mentales o afectivas, y cultivar en él todas las cualidades que le convertirán en innovador.

Existen distintas clases de improvisación y diversas actividades, que elegirá el maestro acorde a cada situación, individuo o grupo.

El acompañamiento musical será utilizado por el maestro para facilitar al alumno la adquisición de las habilidades creativas; lo realizará por medio de la improvisación y creatividad propias y conseguirá potenciar la comprensión armónica de sus alumnos, y avanzar considerablemente en la lectura y memorización musical, así como en la percepción armónica futura de obras mucho más complicadas.

BIBLIOGRAFÍA

- BEAN, R. (1994): *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Barcelona. Círculo de Lectores.
- BEETLESTONE, F. (2000): *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid. La Muralla.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (2001): “El ambiente familiar y su influencia en el desarrollo de la Creatividad Musical” en *Familia y Educación*. Vol. 2. (pp. 727 – 734). Málaga. Grupo de Investigación en Educación Infantil y Formación de Educadores.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (2003): “Música y Creatividad”. En *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Vol. II. (pp. 841 – 863). Málaga. Dykinson.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (2003): “Un currículo creativo para el desarrollo de la musicalidad en la infancia”. En *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Vol. II. (pp.865 – 885). Málaga. Dykinson.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (2003): “El desarrollo de la creatividad y la educación musical escolar” en *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, num. 16. (pp. 101 – 118). Granada. Revista educación de la Universidad de Granada.
- BOHM, D. (2002): *Sobre la creatividad*. Barcelona. Kairós.
- CAMBELL, D. (2001): *El efecto Mozart para niños: despertar con música la mente, la salud y la creatividad del niño*. Barcelona. Urano.
- CURTIS, J., DEMOS, G. Y TORRANCE, E. (1976): *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca. Ediciones Anaya, S.A.
- DAVIS, G.A. y SCOTT, J. (1975): *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires. Paidós Educador.
- DAVIS, G.A. y SCOTT, J.A. (1992): *Estrategias para la creatividad*. México. Editorial Paidós Mexicana, S.
- DE BONO, E. (1986): *El pensamiento lateral: manual de creatividad*. Barcelona. Paidós.
- DE LA TORRE, S. (1982): *Educación en la creatividad. Recursos para desarrollar la creatividad en el medio escolar*. Madrid. Narcea.

- DE LA TORRE, S. (1984): *Creatividad Plural. Sendas para indagar sus múltiples perspectivas*. Barcelona. Promociones publicaciones Universitarias.
- DE LA TORRE, S. (1991): *Evaluación de la creatividad: TAEC, un instrumento de apoyo a la reforma*. Madrid. Escuela Española.
- DE LA TORRE, S. (1997): *Creatividad y formación*. México. Trillas.
- DEL CAMPO, P. (coord): (1997): *La música como proceso humano*. Salamanca. Amarú ediciones.
- DEMIDOFF DE JOLTKEVITCH, N. Y RUSIÑOL PAUTAS, C. (1997): “Ejercicios de creatividad en el aula de música” En *Eufonía*, num. 8: *Creatividad / Improvisación*. Barcelona. Graó.
- DEMORY, B. (1991): *Técnicas de creatividad*. Barcelona. Granica.
- DÍAZ, M. (2001): “Estimulación de la creatividad en la Educación Musical” en *La Educación Artística, clave para el desarrollo de la Creatividad*. Madrid. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FREGA, A.L. (1997): “Creatividad, una constante deseable en la educación artística.” En *Eufonía*, num. 8: *Creatividad / Improvisación*. Barcelona. Graó.
- GADNER, H. (1995): *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires. Paidós.
- GADNER, H. (1999): *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- GARAIRGODOBIL, M. y TORRES, E. (1996): “Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico”. *Revista de Psicología*, 1. 87 – 98.
- GASCÓN BAQUERO, M.C. (1989): *Desarrollo de la creatividad a través de programas radiofónicos*. TESIS DOCTORAL. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GERVILLA CASTILLO, A. (2003): “Creatividad y proceso creador” en *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid. Dykinson.
- GERVILLA CASTILLO, A. (2003): “Creatividad y aprendizaje” en *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid. Dykinson.

- GERVILLA, A. (dir.) (2003): *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid. Dykinson.
- GHISELIN, B. Y MASLOW, A. (1952): *The creative process*. Los Ángeles. University of California Press.
- GIRÁLDEZ, A. (2001): "Técnicas y recursos para desarrollar la creatividad musical en Educación Primaria" en *La Educación Artística, clave para el desarrollo de la Creatividad*. Madrid. Secretaría general Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GUILFORD, J.C. (1959): The structure of intellect. *Review of Educational Research*, 29. 26-30.
- GUILFORD, J.P. (1970): La creatividad. En A. Beaudot (edt): *La creatividad*. Madrid. Narcea.
- GUILFORD, J.P. (1976): Factores que favorecen y factores que obstaculizan la creatividad. En J. Curtis, G. Demos, E. Torrance (edts): *Implicaciones educativas de la creatividad*. Barcelona. Anaya.
- GUILFORD, J.P. (1983): *Creatividad y educación*. Barcelona. Paidós.
- HALLMAN, R.J. (1967): Techniques for creative teaching. *Journal of Creative Behavior*, 1.
- HARGREAVES, D.J. (1991): *Infancia y Educación artística*. Madrid. Ediciones Morata, S.A.
- HARGREAVES, D.J. (1998): *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona. Graó.
- HEINELT, G. (1979): *Maestros creativos - alumnos creativos*. Buenos Aires. Kapelusz.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1983): *La improvisación musical*. Buenos Aires. Ricordi Americana. S.A.E.C.
- HENNESEY, B.A. y AMABILE, B. (1988): *The conditions of creativity*. New York. Cambridge University Press.
- LATORRE LATORRE, A. Y FORTES DEL VALLE, M.C. (1997): "Aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva psicológica" en Eufonía, num. 8: *Creatividad / Improvisación*. Barcelona. Graó.
- LATORRE, A. Y SANFÉLIZ, F. (1997): "El profesor como variable clave de la situación educativa: una aproximación al profesor de música en la

comunidad valenciana” en Eufonía, num. 8: *Creatividad / Improvisación*. Barcelona. Graó.

- LOGAN, L.M. y LOGAN, V.G. (1980): *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona. Oikos – Tau.
- LÓPEZ, R. Y MENA, I. (1992): *Entorno a la creatividad*. Santiago de Chile. C.P.U.
- LÓPEZ, R. (1993): Métodos para el desarrollo de la creatividad. *Revista de Estudios Sociales*, 76. 111-133.
- LOWENFELD, V. / LAMBERT BRITAIN, W. (1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Kapelusz.
- LOWENFELD, V. (1981): *Viktor Lowenfeld speaks on art and creativity*. Washington. National Art Education Association.
- MADRID, M. (2003): Creatividad, currículum y educación infantil. En A. Gervilla: *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid. Dykinson.
- MARQUINA DOMÍNGUEZ, C. (1997): “La improvisación musical en la ESO”. En Eufonía, num. 8: *Creatividad / Improvisación*. Barcelona. Graó.
- MASCHAT, V. (2001): “Música y danza para desarrollar la expresión creativa del niño” en *La Educación Artística, clave para el desarrollo de la Creatividad*. Madrid. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MASLOW, A. (1983): *La personalidad creadora*. Barcelona. Kairós.
- MATUSSEK, P. (1977): *La creatividad*. Barcelona. Herder.
- MENCHEN BELLON, F., DADAMIA ISABELA, O.M., MARTÍNEZ ÁLVAREZ, J. (1984): *La creatividad en la educación*. Madrid. Editorial Escuela Española, S.A.
- MENCHEN, F. (1999): Dimensión creativa. En M. Carretero: *Pedagogía de la escuela infantil*. Madrid. Santillana.
- MENUHIN, Y. (1997): “LA música y el proceso creativo humano”, en DEL CAMPO, P.: *La música como proceso humano*. Salamanca. Amarú Ediciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2001): *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid. Secretaría General técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

- NAKKACH, S. (1997): “Estar creativos - Estar conectados”, en DEL CAMPO, P.: *La música como proceso humano*. Salamanca. Amarú ediciones.
- ORIOL DE ALARCÓN, N. (2001): “Estética y creatividad en la educación ante el nuevo milenio” en *La Educación Artística, clave para el desarrollo de la Creatividad*. Madrid. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- PALACIOS, F. (1997): “Sentencias, máximas y comentarios sobre el sonido y su orden” en *Eufonía*, num. 8: *Creatividad / Improvisación*. Barcelona. Graó.
- PALACIOS, F. (2001): “Orden, memoria y creatividad en la audición musical” en *La Educación Artística, clave para el desarrollo de la Creatividad*. Madrid. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- PASTOR, P. (1997): “La ideación en la educación musical”. En *Eufonía* num. 8: *Creatividad / Improvisación*. Barcelona. Graó.
- PRIETO SÁNCHEZ, M.D., LÓPEZ MARTÍNEZ, O. Y FERRÁNDIZ GARCÍA, C. (2003): *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*. Madrid. Pirámide.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): *Diccionario de la Lengua Española*. XXI edición. Tomos I y II. Madrid. Real Academia Española.
- REPUCCI, L. (1980): *Investigaciones sobre la creatividad*. Buenos Aires. Paidós.
- RODARI, G. (2000): *Ejercicios de fantasía*. Barcelona. Bronce.
- RODRÍGUEZ ESTRADA, M. (1990): *Manual de creatividad*. México. Trillas.
- ROMERO CARCALDA, J.J. (2001): *Metodología evolutiva para la construcción de modelos cognitivos complejos. Exploración de la “creatividad artificial” en composición musical*. TESIS DOCTORAL. Universidad de La Coruña.
- ROOT - BERNSTEIN, R. Y ROOT – BERNSTEIN, M. (2002): *El secreto de la creatividad*. Barcelona. Kairós.

- RUIZ ANTÓN, V. (1997): “El cifrado armónico alfabético y su aplicación en el aula de música”. En Eufonía, num. 8: *Creatividad / Improvisación*. Barcelona. Graó.
- SANUY, M. (1994): *Aula Sonora. Hacia una educación musical en Primaria*. Madrid. Morata.
- SIKORA, J. (1979): *Manual de métodos creativos*. Buenos Aires. Kapelusz.
- SIMÓN, H.A. (1976): La comprensión de la creatividad. En J. Curtis, G. Demos, E. Torrance (Edts): *Implicaciones educativas de la creatividad*. Barcelona. Anaya.
- STENBERG, R.J. (1999): *Handbook of creativity*. New York. Cambridge University Press.
- TAYLOR, W. (1976): Ideas sobre los procesos educativos en educación. En J. Curtis, G. Demos, E. Torrance (Edts): *Implicaciones educativas de la creatividad*. Barcelona. Anaya.
- TORRANCE, E.P. (1962): *Guide creative talent*. New York. Prentice Hall.
- TORRANCE, E.P. (1969): *Orientación del talento creativo*. Buenos Aires. Troquel.
- TORRANCE, E.P. (1975): “El cultivo del talento creador”, en G.A. Davis y J.A. Scott (Edts): *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires. Paidós.
- TORRANCE, E.P. (1976): La enseñanza creativa produce efectos específicos. En J. Curtis, G. Demos, E. Torrance (Edts): *Implicaciones educativas de la creatividad*. Barcelona. Anaya.
- TORRANCE, E.P. y MYERS, R.E. (1976): *La enseñanza creativa*. Madrid. Santillana, aula XXI
- TORRANCE, E.P. (1977): *Educación y capacidad creativa*. Madrid. Ediciones Marova, S.L.
- TORRANCE, E.P. (1980): La validez predictiva de los tests de pensamiento creativo. En A. Beaudot (Edt.): *La creatividad*. Madrid. Narcea.
- ULMANN, G. (1972): *Creatividad*. Madrid. Rialp.
- VERALDI, G. Y VERALDI, B. (1979): *Psicología de la creación*. Madrid. Belgas.
- WALLACH, M. y KOGAN, N. (1971): *The intelligence / creativity distinction*. New York. General Learning Press.

- WALLACH, M. y KOGAN, N. (1972): *Creativity and intelligence*. Durham. Duke University Press.
- WALLAS, G. (1926): The art of thought. En P.E. Vernon (1970): *Creativity*. England. Penguin Books.
- WEISBERG, R.W. (1987): *Creatividad. El genio y otros mitos*. Barcelona. Labor.

CAPÍTULO IV:
MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN
MUSICAL

1. LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS.

1.1. Introducción

La configuración de un sistema educativo depende sobre todo, de los cambios sociales, económicos y políticos que se vayan produciendo. Las modificaciones que se realizan en los Planes de Estudio Universitarios están estrechamente ligadas a las que se producen en la Educación Primaria y Secundaria. Las Facultades de Educación han de formar especialistas en virtud de las necesidades existentes en los niveles primarios y secundarios.

La Ley General de Educación de 1970 reguló todos los niveles educativos, desde preescolar hasta la enseñanza universitaria, la formación profesional y otras modalidades como la Educación Permanente de Adultos, la Educación Especial, la Enseñanza a Distancia y los Cursos Nocturnos, proponiendo los siguientes objetivos (Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, 1989: 15-16):

- A) *“Hacer partícipe de la educación a toda la población española.*
- B) *Completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo.*
- C) *Ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio.*
- D) *Establecer un Sistema Educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelación, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente”.*

Donde se ponía de manifiesto la importancia de:

- A) *Reconocer las obligaciones del Estado en relación con la Educación, considerada como servicio público, restableciendo una tradición presente en la historia educativa española, pero perdida hasta 1970.*

- B) *Establecer las bases que permiten la generalización de la escolaridad de la población de 6 a 14 años.*
- C) *Proponer una educación comprensiva y común para esa misma población.*
- D) *Establecer un Sistema Educativo con una organización más coherente e integrada que la del anterior sistema.*
- E) *Reconocer valores ya presentes en la sociedad española pero difíciles de acomodar con la situación política de 1970.*

(Ibid.,1989:18)

Pero, a pesar de ello, y de haber conseguido una casi total escolarización y mejora en la calidad de enseñanza, persisten limitaciones y disfunciones importantes debidas a los problemas de adaptación de la L.G.E. a las necesidades de una sociedad democrática y compleja, que piensa en la integración europea y se enfrenta a cambios tecnológicos importantes; es una sociedad que necesita formas culturales cada vez más ricas y diversas.

El reconocimiento de estos problemas e insuficiencias es unánime en el seno de la comunidad educativa. En la educación preescolar se reconoce la carencia de ordenación y regulación; sus centros revisten carácter de guardería, no tienen contenidos educativos propios de la edad, en algunos casos por exceso y en otras por defecto de las mismas. En la E.G.B., sobre todo en la etapa superior, los programas se encuentran sobrecargados de contenidos, son poco aptos para conseguir la asimilación real de conocimientos y están escasamente adaptados a las actitudes y motivaciones de los alumnos de la correspondiente edad. A su término existen altos índices de abandono escolar que conlleva a un número excesivo de alumnos que no consiguen el título de Graduado escolar, sino el Certificado de escolaridad; esta doble titulación al final, lleva a discriminaciones prematuras y difícilmente reversibles.

Tanto la F.P. como el Bachillerato conocen también altos grados de fracaso y abandono. En la F. P., sus contenidos son poco motivadores para los alumnos, no siempre orientados a la práctica y desconectados de la realidad profesional y económica. En el Bachillerato domina el academicismo, el aprendizaje memorístico y la escasa flexibilidad de los programas; sus

contenidos están alejados del entorno cultural, social y profesional que ayude a la preparación para la vida.

El C.O.U. no consiguió su función de conectar las Enseñanzas Medias con las Universitarias, ni cumplió con su papel de orientador.

La L.O.G.S.E. (1990) amplía la enseñanza obligatoria hasta los 16 años y ello conlleva una reestructuración del sistema y una renovación de contenidos y métodos educativos. Se estructura la Educación Primaria en tres ciclos entre los 6 y los 12 años de edad y señala a su vez, que la enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente. Para la mejora de la calidad de enseñanza se pide un profesorado competente, bien formado y cualificado para impartir docencia en esta nueva área de Educación artística en Primaria y conseguir que sus alumnos sean capaces de utilizar los diferentes medios de expresión para comunicar sus opiniones, sentimientos y deseos y desarrollar su sensibilidad estética y capacidad creativa.

Esto nos lleva a acentuar el papel importante que pueden y deben realizar las Facultades de Educación. En el marco de lo establecido en la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de Agosto, de Reforma Universitaria se impulsa la creación de Centros Superiores de formación del profesorado en los que se impartan los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos en relación con las actividades educativas, así como las actuaciones de formación permanente del profesorado que se determinen. La Ley Orgánica 1/1990, concede a las Universidades la potestad para aprobar junto al Gobierno las directrices generales y los planes de estudio conducentes al título de maestro con sus respectivas especialidades.

El Real Decreto 1440/1991, establece el título universitario oficial de maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención y homologación. Con el punto 3 de su artículo único, obliga a las Universidades, a atenerse a

denominaciones determinadas en la expedición del título universitario de Maestro; entre ellas se encuentra el “Título de Maestro – Especialidad de Educación Musical”

Entre las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a cada una de las especialidades, se encuentra también la de Educación Musical. Esta especialidad nace, por tanto, con este Real Decreto en el que se regulan las materias troncales de obligatoria inclusión en todos los planes de estudios que aprueben las Universidades. Estas materias troncales se dividen en las que son comunes del título de maestro para todas las especialidades y las que son específicas de la especialidad. (ANEXO 1)

Los planes de estudio que aprueben las distintas Universidades para la obtención del título de Maestro – especialidad de Educación Musical deberán *“proporcionar una formación orientada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo, integrando los aspectos básicos con la preparación específica en la Especialidad de Educación Musical”*. (B.O.E. 244 / 1991. Pag. 33012)

1.2. Formación Musical del Maestro Especialista en las Universidades Andaluzas

A partir de la publicación de la L.O.G.S.E., y una vez establecido en 1991, por medio del Real Decreto 1440, el título universitario oficial de Maestro en sus distintas especialidades, las Universidades comienzan a elaborar sus planes de estudio para cada especialidad. (ANEXO 2)

En Andalucía, fue la Universidad de Cádiz la primera en reconocer entre sus estudios la especialidad de Maestro en Educación Musical¹⁰⁶. Le

¹⁰⁶ Resolución de 14 de octubre de 1993, publicado el 3 de noviembre, que permitía impartir dicha especialidad en la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de EGB “Josefina Pascual” de esta Universidad (actualmente Facultad de Ciencias de la Educación).

sigue la Universidad de Granada, que implanta estas especialidades, primero en el Campus de Melilla, a continuación en el de Ceuta, y más tarde en Granada¹⁰⁷.

En 1994 lo harían las Universidades de Córdoba¹⁰⁸ y Málaga¹⁰⁹. Sevilla¹¹⁰ no acoge esta especialidad hasta 1998, y Huelva¹¹¹, Jaén¹¹² y Almería¹¹³ lo hacen en 1999.

A partir del Real Decreto 1440, donde aparecen diseñadas todas las materias troncales, cada Universidad elabora los diferentes currículum insertando las obligatorias y las optativas correspondientes. (ANEXO 1 y ANEXO 2)¹¹⁴

1.3. Los Planes de Estudio del Especialista en Educación Musical en las Universidades Andaluzas

A lo largo de los años y desde la aprobación de los primeros planes de estudio, éstas han sufrido transformaciones en la mayoría de las Universidades andaluzas. Los planes de estudio que se siguen en la actualidad (ANEXO 3), demuestran los cambios que describimos a continuación.

¹⁰⁷ Resolución de 21 de diciembre de 1993, publicado el 20 de enero de 1994, que permite impartir en la Escuela Universitaria de Profesorado de Educación General Básica de Melilla. Resolución de 8 de febrero de 1994, publicado el 25 de febrero, para la Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B. de Ceuta. Y por último, la Resolución de 28 de julio de 1994, publicado el 24 de agosto, para la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

¹⁰⁸ Resolución de 13 de mayo de 1994, publicado el 9 de junio, mediante la cual, se ordena la publicación del plan de estudios del título de Maestro, especialidad Educación Musical, a impartir en la Escuela Universitaria del Profesorado de Educación General Básica de esta Universidad.

¹⁰⁹ La Resolución de 12 de septiembre de 1994, publicado el 27 de septiembre, ordena la publicación del plan de estudios conducente a la obtención del título.

¹¹⁰ Por medio de la Resolución de 19 de junio de 1998, publicado el 20 de julio.

¹¹¹ Por medio de la Resolución de 22 de junio de 1999, publicado el 14 de julio.

¹¹² Por medio de la Resolución de 16 de julio de 1999, publicado el 10 de agosto.

¹¹³ Por medio de la Resolución de 23 de julio de 1999, publicado el 11 de agosto.

Las materias troncales han sido adaptadas en todas las Universidades Andaluzas, en relación al número de créditos, pasando a poseer 9, las que anteriormente eran de 8, y a 4,5 las que eran de 4, manteniendo 6 créditos “Lengua y Literatura, y su Didáctica” y 32 el “Prácticum”. Las materias obligatorias y optativas sufren también la adecuación técnica en términos creditativos y son además modificadas o sustituidas por otras.

Todas las Universidades han realizado adaptaciones o han sufrido cambios en sus Planes de Estudio, a excepción de Huelva, Sevilla, Jaén y Almería, debido a la cercanía temporal de sus planes iniciales. Los nuevos planes de estudio han sido publicadas en el B.O.E., en diferentes Resoluciones¹¹⁵.

¹¹⁴ En el ANEXO 1, presentamos las materias troncales diseñadas por el Real Decreto 1440. En el ANEXO 2, las obligatorias y optativas de los primeros planes de estudio de cada Universidad Andaluza.

¹¹⁵ Para “Virgen de Europa” de Cádiz, la Resolución de 16 de julio de 2001, publicado el 27 de agosto; Para Ciencias de las Educación de Cádiz, la Resolución de 13 de julio de 2001, publicado el 17 de agosto; Para Melilla, la Resolución de 17 de diciembre de 2001, publicado el 15 de enero de 2002; para Ceuta, la Resolución de 8 de marzo de 2001, publicado el 31 de marzo; para Granada, la Resolución de 25 de enero

2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

2.1. Introducción

El profesor es junto a los alumnos, el protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el mediador esencial de la acción educativa; es el organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento. La tarea docente se concibe como una mediación para que toda actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo de grupo, y entre estos y el profesor correspondiente. Este ha de ser quien conciba y active el valor funcional del aprendizaje de la cultura para la vida cotidiana del alumno.

El docente ha de ser capaz de reproducir una tradición cultural, pero también de generar contradicciones y promover alternativas; de facilitar a los alumnos la integración de todas las ofertas de formación internas y externas al aula; de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares, de colaborar con el mundo exterior a la escuela. Debe analizar el contexto en que se desarrolla su actividad, planificarla, y dar respuesta a una sociedad cambiante. Ha de comprender que la enseñanza es para todos pero observando las diferencias individuales, de modo que se superen las desigualdades, pero se fomente al mismo tiempo la diversidad existente entre los sujetos. En fin, ha de ser un profesional con autonomía y responsable ante todos los miembros de la comunidad.

El profesor es el elemento clave en la situación educativa y desempeña un papel fundamental en los procesos de enseñanza – aprendizaje influyendo en los resultados del aprendizaje, en el dominio del contenido por parte del aprendiz y en el desarrollo de actitudes de éste hacia ese contenido.

Los profesionales de la enseñanza deben ser, además de buenos conocedores de su materia, capaces de reflexionar sobre su didáctica, de

de 2001, publicado el 14 de febrero; para Córdoba, la Resolución de 6 de agosto de 2000, publicado el 11 de octubre; para Málaga, la Resolución de 7 de abril de 1999, publicado el 7 de mayo.

tomar decisiones oportunas sobre el planteamiento de su materia en el aula y de dar respuestas adecuadas a situaciones educativas nuevas e impredecibles.

Para ello la reforma educativa comportó grandes cambios en la formación del profesorado guiados por unos principios y necesidades existentes en la educación, como la de conseguir que un alumno aprenda a aprender. Para ello, el maestro debe facilitar los procedimientos y estrategias para la adquisición e interpretación de información, su análisis, comprensión y organización, y la posterior comunicación de la misma. *“El alumno debe utilizar en la resolución de problemas sencillos, los procedimientos adecuados para obtener la información pertinente, seleccionarla, organizarla, representarla y tomar decisiones, así como para llevar a cabo éstos, anticipando y planificando las condiciones materiales y temporales necesarias para su realización”.* (Diseño Curricular Base para Primaria. M.E.C., 1989:80)

“El aprender a aprender no se refiere al aprendizaje directo de contenidos sino al aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos”. (Beltrán, 1993:51).

Los aspectos que más afectan a la labor educativa del profesor han sido agrupados por Latorre y Sanfélix (1997:88) en las siguientes categorías:

- *“Actitudes, valores y motivación.*
- *Problemas, preocupaciones y ansiedad.*
- *Expectativas sobre los alumnos.*
- *Experiencia para “llevar” la clase.*
- *Estilos de enseñanza”.*

Según Veenman (1984), los problemas más frecuentes que se les presentan a los profesores noveles suelen ser los relacionados con la *“disciplina, las relaciones con los padres, o la motivación de sus alumnos, la adaptación de la actividad docente a las diferencias individuales de sus estudiantes..., que pueden concretarse en la sobrecarga de trabajo, las relaciones con los otros profesores, la falta de tiempo para preparar las clases,*

el dominio de los diferentes métodos de enseñanza...” (en Latorre y Sanfélix Ob. cit. Pag. 89).

Las preocupaciones más corrientes de todos los profesores las resumen Genovard y Gotzens en aquellas relacionadas “*con el director e inspección, la disciplina y orden en el aula, gustar y ser aceptado por los estudiantes, poseer dominio suficiente de la materia, disponer de material y recursos para enseñar, relacionarse de forma adecuada con los padres de los alumnos*” (en Latorre y Sanfélix, Ob.cit. Pag.90)

Las expectativas del profesorado sobre los alumnos son determinantes para hacer predicciones sobre lo que éstos pueden llegar a aprender. Estos profesores podrán utilizar diferentes tipos de enseñanza: autoritarios, directos, dominadores, tradicionales..., o por el contrario sus lados opuestos, los democráticos, indirectos, integradores, progresistas o liberales...

Según Latorre y Sanfélix (Ob.cit.) son tres las variables que inciden en una situación educativa: Variables intrapersonales, variables interpersonales y variables situacionales. Las primeras son de tipo interno que se encuentran en los sujetos participantes, el aprendiz y el profesor. Entre las variables intrapersonales referentes al aprendiz destacan su aptitud para el aprendizaje, los procesos cognitivos perceptivos y la motivación hacia la tarea. Los referentes al profesorado son la personalidad, la preparación de la clase, interés del docente por el tema, explicación del docente, y su experiencia para llevar la clase. Las variables interpersonales tratan las relaciones humanas en el aula, que producen el ambiente o clima de la clase. Entre las relacionadas con el alumno destacan el autoconcepto académico, percepciones del alumnado sobre el profesorado y sus concepciones sobre la situación educativa. Las que afectan al profesorado son la percepción del alumnado por parte del docente, estructuración cognitiva que el profesorado establece sobre la situación educativa y el estilo de enseñanza o respuesta del profesorado en el aula. Las variables situacionales están relacionadas con el ambiente físico, la organización de la clase, el uso de recursos, las incidencias o imprevistos situacionales...

Conseguir un perfil de profesor que pueda asumir todas las responsabilidades, hace pensar en una formación continuada del docente, como aprendiz y enseñante, que le proporcione los instrumentos para la interpretación y análisis de su actividad, y los medios para tomar decisiones respecto a su actuación.

De hecho, un docente a lo largo de su formación continuada durante el ejercicio profesional, deberá seguir siendo siempre un aprendiz de su materia, en función de las necesidades de formación que se le planteen.

2.2. El maestro de Música

A un maestro de música se le exige ser “maestro”; maestro por su preparación general, por su preparación pedagógica, por su preparación cultural, por sus conocimientos de psicología infantil y maestro de música. Sólo cuando se suman todos estos objetivos se logra satisfacer la finalidad de la enseñanza de la música en la escuela. Así se consigue que se interrelacionen las clases de música con las de otras asignaturas y que intervengan en una clase los conocimientos recibidos en otra. La música se convierte en una materia que influye activamente en el desarrollo integral del niño.

Según Latorre y Sanfélix (Ob.cit.) hay cuatro formas de conceptualizar la situación educativa:

- Situación educativa basada en la intervención del aprendiz. En esta forma el alumno tiene el rol más importante. Por medio de la motivación se desarrollan en el alumno sus estructuras cognitivas. El profesor mantiene una buena relación con el estudiante y llega a conocerlo bien. El objetivo principal es lograr que el alumnado adquiera conocimientos, habilidades, procedimientos y actitudes que permitan desarrollarse como personas.
- Situación educativa de enfoque tecnológico. Se considera un proceso de tipo técnico, por lo que la preparación técnica del profesor es un requisito

imprescindible. El objetivo que se busca es lograr un rendimiento óptimo del estudiante. Este tipo de profesorado es técnico, claro y preciso y es entendido por el alumnado con gran claridad.

- Situación educativa de enfoque procesual. Se potencia una formación amplia a través de la participación y diálogo con el estudiante. Lo importante no es el logro final sino el proceso seguido para llegar a él. El profesorado promueve el trabajo de calidad en grupo y actúa como moderador de ese grupo de aprendizaje.
- Situación educativa centrada en la intervención del profesor. En este caso el profesor desempeña el rol más destacado. Se basa en un proceso de instrucción en el que el docente conduce al aprendiz hacia el dominio del contenido, el desarrollo y adquisición de habilidades, la realización de acciones, destrezas, movimientos, la consecución de conocimientos procedimentales y de actitudes. El profesor en este caso, es capaz de convencer y dirigir al estudiante para que modifique sus acciones y conceptos erróneos y los sustituya por nuevas y adecuadas nociones.

Estas cuatro categorías, forman parte del estilo de enseñanza de cualquier profesor de música y suponen la manera que tiene el docente de afrontar sus situaciones de trabajo en el aula. Habrá profesores que posean las cuatro de manera equilibrada, otros habrán desarrollado más unas que otras y todo ello constituye su perfil profesional. Son comunes para todo el profesorado, tanto el de música como el del resto de las áreas que conforman el sistema educativo.

La formación completa del maestro permite que éste haga de una clase de teoría musical, una de las más interesantes. Las audiciones constituyen un recurso para el cultivo de la atención, la autodisciplina y el sentido musical, y requieren por parte del maestro una preparación técnica y psicológica; tendrá que demostrar gran habilidad para atraer el interés del grupo hacia esa manifestación auditiva.

Los conocimientos de psicología infantil no pueden faltar en un maestro ya que la música es una manifestación estética y del espíritu, y con el espíritu del niño se trabaja mucho en la clase de música.

Los requisitos fundamentales que todo maestro de música debe cumplir son: la entonación y el oído musical. La entonación para que entone bien, que aunque no domine ningún instrumento, pueda contar con el que tenemos todos por naturaleza, la voz, y que sepa utilizarlo correctamente. El oído, para que pueda juzgar si sus alumnos han repetido bien lo enseñado por él, para que de lo contrario pueda efectuar la corrección oportuna.

González (1974) apoya el piano como instrumento que debe dominar todo maestro de música, no como virtuoso, pero sí como para salvar las dificultades de las composiciones que figuran en el repertorio de las escuelas. Además se le debe exigir la preparación consciente de sus clases y el estudio profundo de las obras antes de ponerse al frente de los alumnos. A la vez, deberá conocer la técnica vocal, con su aparato fonador y su mecanismo; habrá cantado, y estudiado la composición que luego va a enseñar. Si la composición no está de acuerdo con la tesitura de los alumnos tendrá que ser capaz de transportarla, ya sea por escrito o prácticamente. La improvisación al piano es otro de los factores que colaborarán con éxito en las clases de música. Improvisar una melodía para acompañar alguna poesía, un ritmo para acompañar movimientos, etc., son recursos para el maestro.

Toda esta formación del maestro de música es muy importante y necesaria, y sólo con ella y de esta manera, se buscará y conseguirá la formación integral de los niños.

La formación del profesorado está encaminada hacia tres vertientes:

- La formación de los alumnos (futuros maestros) en cada una de las disciplinas.
- Forma de enseñar y aplicar estos conocimientos en los Centros de Educación Primaria.

- La formación continua del profesorado en ejercicio.

La primera hace referencia a la formación inicial que reciben los futuros maestros en las Facultades de Educación; sin embargo la segunda se debe trabajar tanto en la Universidad mientras son alumnos, como cuando ejercen como docentes, mientras que la tercera se trata de la formación permanente que reciben los maestros en ejercicio, el ponerlos al día para que su labor docente sea lo más perfecta posible. *“[...] El factor determinante para que un sistema educativo alcance cotas satisfactorias de calidad radica en el profesorado. Una sólida formación académica y profesional, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa [...] capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico. [...] Es, pues, necesario plantearse la formación del profesorado como uno de los objetivos prioritarios de la Reforma Educativa, organizándola de forma que exista una continuidad entre la formación inicial y la permanente”.* (Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. MEC., citado en Monereo y otros, 1998:51).

2.2.1. Formación Inicial

La formación inicial se refiere a la necesidad de todo maestro de poseer la titulación y cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo para poder ejercer.

Una vez que se aprobaron y se pusieron en marcha las especialidades en las Universidades, la titulación que se requería era la de maestro especialista en dicha materia. La orden del 19 de abril de 1990¹¹⁶, creaba la plaza de maestro especialista en Educación Musical en los Centros Públicos de E.G.B. y se establecía el procedimiento para reconocer a los maestros la habilitación para ocupar ese puesto.

Para ello, se exigían unos requisitos: estar en posesión o en condiciones de obtener la titulación de Grado Elemental de Conservatorio o

Certificado de Aptitud expedido por la misma institución¹¹⁷; o bien poseer el Diploma Elemental o haber cursado las enseñanzas correspondientes al Grado Elemental de ciertas materias de Conservatorio¹¹⁸; o bien por último, haber superado los cursos de especialización convocados por el Ministerio de Educación y Ciencia o por los órganos correspondientes de las Comunidades Autónomas, con competencias plenas en materia de educación, pero con la homologación del M.E.C¹¹⁹.

“El M.E.C. establecerá Convenios con las Universidades con el fin de que las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado realicen cursos para la especialización de nuevos profesores, así como para el perfeccionamiento del profesorado ya habilitado”. (Orden del 19 de abril de 1990)¹²⁰

Así, se publican varias resoluciones con este motivo, como por ejemplo la del 21 de septiembre de 1993, por la que se homologan ocho cursos de especialización en Educación Musical convocados por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.¹²¹

La formación inicial de todo profesor ha de caracterizarse por tres facetas esenciales:

- Personal, de identidad y afirmación.
- Social, como persona que crea escuelas, aulas o comunidades educativas, donde se aprenda a ser persona en interacción con otras, saber ser y estar en espacios complejos...
- Profesional, asumiendo los logros y riesgos de una tarea educativa como persona abierta y comprometida con un cometido social.

¹¹⁶ Publicado el 4 de Mayo de 1990.

¹¹⁷ Siguiendo así el Decreto de 15 de junio de 1942.

¹¹⁸ Siguiendo el Decreto 2618 de 10 de septiembre de 1966.

¹¹⁹ Estos fueron cursos del M.E.C. convocados el 4 de mayo de 1973 y el 13 de septiembre de 1985; curso de CC.AA. de Cataluña convocada el 2 de octubre de 1986, homologado por el M.E.C. por Resolución de 16 de marzo de 1990; curso de CC.AA. Valenciana publicado el 15 de octubre de 1986 y el 22 de octubre de 1987, homologado por el M.E.C. por Resolución de 2 de noviembre de 1989.

¹²⁰ B.O.E. num. 107, de 4 de mayo de 1990

En esta formación inicial se deben adquirir las bases conceptuales, las competencias prácticas, el estilo de reflexión y las actitudes más favorables para saber trabajar con grupos sociales en etapas madurativas de enorme plasticidad y realidad emocional y mental. Se ha de encontrar un equilibrio entre las facetas arriba citadas, su ser y personalidad, para aprender a identificarse como la persona que es con un ego situacional, pero abierta a la realidad compleja del aula y del centro.

El currículum para maestros debe proporcionar entre otros aspectos, capacitación científica y artística adecuada a la enseñanza de las diversas áreas, capacitación pedagógica rigurosa, conocimiento didáctico, organizativo y de las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, profundización psico-sociológica, y adaptación y aplicación del saber didáctico y de las Nuevas Tecnologías a los campos específicos (Monereo, Ob.cit.)

La enseñanza requiere de una reflexión profunda y permanente del maestro y para ello, es necesario que trabaje su creatividad, ya que la práctica de la enseñanza difícilmente se aprende de los autores. Aunque de la lectura y la crítica reflexiva se llegue a tener una visión personal y formalizada, es necesario el diálogo con el profesorado, la relación con los demás compañeros de estudio y el aprender en entornos de aula al sentir con los niños las demandas de su vida como personas.

Además, la formación inicial de todo maestro especialista en Educación musical debe estar dotada de contenidos básicos como la canción, la formación vocal, la dirección coral, la armonía, la audición, la educación del oído, el folklore, la técnica elemental de los instrumentos de percusión, la flauta dulce, la improvisación, práctica de improvisación con instrumentos armónicos, la lectura y escritura musical, la formación melódica, la formación armónica, introducción a los sistemas de enseñanza del lenguaje musical, movimiento y danza, la educación del sentido rítmico, didáctica de las

¹²¹ B.O.E. num. 243, de 11 de octubre de 1993

diversas materias (canción, audición, danza, lenguaje musical, instrumentación), las prácticas de enseñanza.

El Diseño Curricular Base para la Educación Primaria, elaborado por el M.E.C. concluye que *“la educación musical ha de contribuir a que los alumnos se formen criterios para valorar la calidad de la música y desarrollar preferencias y procedimientos específicos, como la audición, el análisis de datos sonoros, la prevención y defensa de agresiones sonoras y ambientales, el canto, la interpretación con instrumentos, la danza y el movimiento expresivo musical”*. (D.C.B. Ob. cit. Pag. 160)

Así el D.C.B. apunta los siguientes bloques de contenidos para lo referente a las vivencias musicales, es decir las capacidades expresivas y perceptivas:

- Expresión Vocal y Canto.
- Expresión Instrumental.
- Movimiento Rítmico y Danza.
- Lenguaje Musical.
- Música y Cultura.

Todos estos contenidos vienen reflejados en la troncalidad de los planes de estudio de la especialidad de Educación Musical de las Universidades con asignaturas como: “Formación Vocal y Auditiva”, “Lenguaje Musical”, “Formación Instrumental”, “Didáctica de la Expresión Musical”, “Agrupaciones Musicales”, “Historia de la Música y el Folklore”, “Formación Rítmica y Danza” y “Prácticum”. Y ampliadas con diversas asignaturas obligatorias y optativas como hemos podido ver en el apartado anterior.

Todo esto hace referencia a la formación inicial del maestro, pero una vez que comienza su labor docente debe continuar su preparación; es ahí cuando comienza lo que denominamos formación permanente.

2.2.2. Formación Permanente

La formación continua constituye un derecho y un deber de los profesores; es la responsabilidad por excelencia de todo profesor. Es imprescindible, sobre todo por la movilidad de conocimientos que la escuela ha de transmitir, por las demandas sociales siempre diferentes, consecuencia de los cambios políticos, económicos, etc., que se producen, y por los métodos didácticos en constante renovación.

La escuela y el profesorado han de ser el eco del progreso científico y tecnológico, de la modificación de nuestras representaciones de la realidad social y natural generadas por la investigación científica y el desarrollo tecnológico. Han de atender también las cambiantes demandas sociales acerca de los objetivos de la educación y deben estar atentos a las innovaciones didácticas y de metodología educativa que surgen de las investigaciones que se realizan.

La necesidad de actualización está y estará siempre patente en todas las áreas educativas y cómo no, en la de Educación Musical.

Según el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, los objetivos de la Formación Permanente se basan en actualizar constantemente su práctica educativa, adquirir la capacidad para adaptar un modelo de currículo abierto y flexible, y estar cualificado para impartir modalidades o materias nuevas incorporadas al currículo.

Latorre y Sanfélix (Ob. cit. Pag. 91) señalan a Imbernón quien propone unos principios para conseguir una cultura profesional adecuada:

- *“Aprender investigando de forma colaborativa, lo que supone analizar, probar, evaluar, modificar, etc.*
- *Conectar conocimientos previos con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación.*

- *Aprender mediante reflexión y resolución de situaciones problemáticas de la práctica.*
- *Aprender en un ambiente de colaboración y de interacción y comunicación social: compartir problemas, fracasos y éxitos.*
- *Elaborar proyectos de trabajo y de indagación conjuntos”.*

La Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y el Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza (CERI) (1985, 18-19) apuntan que la educación continua engloba dos elementos importantes: la formación personal y la profesional y consecuentemente distingue cinco finalidades de la formación continúa de los enseñantes:

- *“mejorar las competencias en el empleo del conjunto del personal de una escuela o de grupos del personal (por ejemplo un programa centrado en la escuela);*
- *mejorar las competencias en el empleo de un enseñante individualmente considerado (por ejemplo un programa de orientación y de formación de un enseñante nuevo);*
- *extender la experiencia de un enseñante en el marco de un perfeccionamiento de las perspectivas profesionales o de objetivos de formación (por ejemplo, un curso de formación para las funciones de dirección o de animación);*
- *desarrollar los conocimientos y enfoque profesionales de un enseñante (por ejemplo, una licenciatura en ciencias de la educación);*
- *ampliar la educación personal o general de un enseñante (por ejemplo, un magisterio en campos no directamente ligados con la educación o con la enseñanza)”*

“La formación permanente del profesorado constituye una responsabilidad de las Administraciones Educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades...” *“las administraciones educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del*

profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades. Se establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en estos programas” (L.O.G.S.E., 1990 :28936)¹²²

Las Administraciones Educativas son las encargadas de fomentar los programas de formación permanente, la creación de centros o institutos destinados a este fin y la colaboración con las universidades, con la Administración local y con otras instituciones para la formación continua.

“Las administraciones educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes. (Ibid.1990:28936).

En el Real Decreto 16/1986 de 5 de febrero sobre creación y funcionamiento de los Centros de Profesores, estos se perfilan como plataformas estables para la formación, el estudio y el trabajo en equipo de profesores de todos los niveles educativos. Así, en el artículo 1º se definen como la institución básica destinada al perfeccionamiento del profesorado de niveles no universitarios, así como al fomento de programas de innovación a través del intercambio de experiencias y del encuentro y reflexión sobre el hecho educativo, disponiendo para ello de los recursos materiales y humanos necesarios que posibiliten una renovación pedagógica permanente.

2.2.2.1. La Formación Permanente del Profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía

Considerando que la Formación Permanente del Profesorado es uno de los factores que inciden en la calidad de la enseñanza, la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía elaboró el año 92 el primer Plan Andaluz de Formación Permanente de Profesorado que derivó en el Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado para trazar, a nivel autonómico, los Planes Anuales de Formación. Los Centros de Profesores (hoy

¹²² BO.E. num. 238 del 4 de octubre de 1990.

en día Centros de Profesorado), las Aulas de Extensión y las Comisiones Técnicas Provinciales planificaban la formación permanente por anualidades.

Los Centros de Profesores fueron creados el año 1986, con el Decreto 16 de 5 de febrero, según el referente institucional instaurado dos años antes por el M.E.C. en el Real Decreto 2112/1984 de 14 de noviembre. Desde entonces, la Consejería de Educación viene desarrollando distintos programas de formación y perfeccionamiento del profesorado con numerosas actividades, seminarios permanentes y proyectos de innovación educativa. Con las actividades se consigue la mejora personal del profesorado; los seminarios son un instrumento importante para el autoperfeccionamiento docente desde la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje generados en el aula y la aplicación a la realidad de ésta. Además, la Consejería de Educación y Ciencia viene apoyando y estimulando las iniciativas del profesorado en el campo de la renovación pedagógica mediante convocatorias anuales de proyectos de innovación y experimentación educativas. A través de estas convocatorias y de la amplia participación del profesorado en las mismas, se han ido integrando en la práctica docente nuevos temas curriculares que la demanda social y la realidad cultural de Andalucía requieren.

Con la Orden de 10 de septiembre de 1991, se regula el proceso de elección y constitución de los Consejos de Dirección de los Centros de Profesores, y el nombramiento y renovación de los Coordinadores de Centros de Profesores de la Comunidad Autónoma de Andalucía. La Orden de 20 de mayo de 1992¹²³, regula su funcionamiento en esta Comunidad, como instituciones comarcales de formación permanente del profesorado dedicadas a desarrollar los programas generales de una manera participativa y para articular sus propios programas de formación en función de su mayor cercanía a la realidad educativa.

El Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado se elaboró teniendo en cuenta tres aspectos diferentes: la evolución que se estaba

¹²³ Publicado en BOJA, el 18 de julio de 1992..

produciendo en el concepto “enseñar”, los cambios sociales, y la puesta en marcha de la LOGSE.

Este plan andaluz dice desde esta perspectiva que habrá que procurar que los Centros de Profesores sean los instrumentos que los maestros utilicen para dotarse de medios personales y materiales y que hagan posible el desarrollo curricular para la Reforma Educativa. (BOJA, num. 110, de 29 de octubre de 1992)

Los objetivos que se perseguían con este Plan se pueden resumir en:

- Configurar el “grupo de trabajo” como base para el desarrollo de la práctica planificada en las áreas curriculares específicas y para el análisis y la discusión de la práctica docente.
- La formación y profundización científica y tecnológica del profesorado tanto en los aspectos educacionales como disciplinares

Este Plan cuenta en los Centros de Profesores con una red de especialistas en las didácticas de las distintas áreas, materias o niveles, que están próximos al profesorado para darles el apoyo y la formación necesaria para su puesta al día. Son los asesores, ese pilar esencial para hacer realidad el proyecto.

En él se contempla además, el Programa de Especialización de Maestros en Educación Musical, y su objetivo fundamental es el desarrollo integral de la sensibilidad musical del profesorado que imparta estas enseñanzas en los niveles obligatorios. Se busca fomentar el estudio en profundidad, de los aspectos psicopedagógicos de la educación musical y los diseños actualizados de sus contenidos.

Con este Plan del 92, tenemos constancia de varias convocatorias de actividades, seminarios y proyectos de innovación para el profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

El Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado del 92, se siguió hasta el año 1997 cuando por medio del Decreto 194 de 29 de julio¹²⁴ se establece el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado y a través de la Orden del 11 de agosto se regula su organización y funcionamiento. Su finalidad es la de contribuir a la mejora de la calidad de enseñanza y ayudar al profesorado a tener una formación íntegra. Se estructuran a través de los *Centros de Profesorado (antiguos Centros de Profesores)* cuyo objetivo es el desarrollo de acciones formativas en aquellas áreas en las que se detecten carencias.

Las funciones de estos centros de profesorado, según el Real Decreto 194 de 29 de Julio de 1997, se limitan a las siguientes:

- € Elaborar una propuesta del Plan de Acción del Centro de Profesorado.
- € Organizar y desarrollar en su ámbito de actuación los Programas de Formación del Profesorado.
- € Colaborar, apoyar y participar en las iniciativas de formación de los centros educativos de su zona.
- € Promover la creación de grupos de trabajo, así como coordinar y asesorar el desarrollo de los planes de trabajo que éstos realicen.
- € Establecer marcos de encuentro del profesorado a fin de posibilitar el conocimiento e intercambio de experiencias y propuestas curriculares.
- € Desarrollar, participar y colaborar en los procesos de investigación educativa.
- € Promover la elaboración, la difusión y la actualización de los recursos didácticos necesarios en aquellas áreas de conocimiento que sean de interés para los docentes.
- € Proponer, participar y colaborar en el desarrollo de acciones formativas con otras instituciones

¹²⁴ Publicado en BOJA num. 92, de 9 de agosto de 1997.

Así, existen en la Comunidad Autónoma de Andalucía un número considerable de Centros de Profesorado que trabajan consiguiendo satisfactoriamente sus objetivos.

Por ejemplo, en el Centro de Profesorado de Almería, durante el curso 2002-2003 funcionaron varios grupos de trabajo que respondían a diferentes títulos¹²⁵. Se llevaron a cabo actividades¹²⁶, cursos y seminarios¹²⁷, y se presentaron proyectos de innovación¹²⁸.

Para el curso 2003-2004, el CEP de Almería hizo una oferta exquisita, amplia y muy variada, con cursos¹²⁹, cursos de seguimiento¹³⁰, grupos de trabajo¹³¹, y encuentros¹³².

¹²⁵ Informática I. La informática como recurso en el aula. Poetas andaluces de hoy. Elaboración de materiales para el aula. Taller de Guiñol. Confección de marionetas. La acción tutorial y la Educación Infantil. Aplicaciones informáticas en la tutoría Música para todos. El conservatorio se proyecta a la escuela. La música y la escuela. El cuarteto de la flauta de pico. La música como eje vertebrador del currículo: propuesta de aplicación didáctica multidisciplinar en E.S.O., Bachillerato y F.P. Que bien hablo. El teatro musical. El flamenco en el aula. Realización del currículo de la asignatura de danza contemporánea en la especialidad de danza clásica. Música para todos

¹²⁶ Diseño asistido en tecnología general. Registro y tratamiento sonoro. Prácticas de litografía. Instalación y reparación de equipos informáticos. Conciertos didácticos regionales 2002 infantil y primaria: ven con nosotros al concierto. La música a través de los cuentos. Análisis musical. Convivencia: Educación en valores, habilidades sociales y resolución de conflictos. Resolución de conflictos en el aula. VIII Jornadas de pensamiento actual. Estudio y análisis de la danza tradicional y del paso a dos. La interpretación en la danza II. Literatura y Música. Danzas del mundo.

¹²⁷ Educación de la voz II. Convivencia escolar: resolución de conflictos y habilidades sociales. Curso Programa Séneca. Prevención del estrés en el profesorado II. Inteligencia emocional y habilidades sociales. Función directiva. Gestión informatizada de un centro educativo. Pautas para el trabajo en equipo: Dinámica de grupos. Formación para el profesorado en fase de prácticas I. Formación para el profesorado en fase de prácticas II Inteligencia emocional. Prevención de enfermedades profesionales y promoción de entornos educativos saludables. Prevención de riesgos en los centros educativos. Educación Postural. Educación de la voz. Prevención del estrés en el profesorado. Investigación educativa. Ciclo de conferencias: discapacidad y educación. Formación de equipos directivos en ejercicio. Dinámica de grupos y habilidades sociales. Calidad en igualdad en la educación. Convivencia escolar. Gestión informatizada de un centro educativo I.

¹²⁸ Internet como recurso de investigación para la dinamización de la educación. ¿Jugamos a conocernos?. Educación intercultural a través del juego. Informática e internet aplicados al aula. Enseñanza virtual para el alumnado adulto.

¹²⁹ Educación de la voz. Formación del profesorado en prácticas: Educación Musical y Educación Física. Conciertos regionales de infantil y primaria 2003-2004. Conciertos regionales de secundaria. La musicoterapia como recurso. Itinerario de formación de la danza: XII semana de la danza. Tecnología de la Información y Comunicación en la Educación Infantil II.

¹³⁰ Formación para el profesorado en fase de prácticas I. Formación para el profesorado en fase de prácticas II. Investigación educativa. Conciertos provinciales 2004. La actividad de danza en el aula: implicaciones didácticas. Acompañamiento musical en la danza. Autoevaluación y mejora de la

En el Centro de Profesorado de Granada se formaron un total de 204 grupos de trabajo¹³³, y se planificaron un total de 58 cursos¹³⁴, además de las actividades y jornadas¹³⁵

Todas estas actividades, que tuvieron resultados satisfactorios, se realizaron bajo el marco del Sistema Andaluz del año 97, siguiendo el proyecto del II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado que sería aprobado el 9 de junio de 2003.

Este II Plan Andaluz promueve la autonomía de los Centros de Profesorado, reconociendo y destacando su protagonismo en la formación como espacios de encuentro, comunicación de experiencias y desarrollo profesional docente.

Añadiendo más datos sobre las actividades que actualmente están programadas para el curso 2004-2005, queremos destacar que el CEP de

formación permanente del profesorado. Tecnologías de la información y comunicación en Educación Infantil.

¹³¹ Arte contemporáneo en el aula. Trabajo colaborativo e interdisciplinar. Análisis y unificación de criterios metodológicos en danza clásica. El concierto de flauta de pico. El flamenco en el aula. Música y escuela. Acompañamiento musical en la danza.

¹³² Encuentro de experiencias musicales.

¹³³ Algunas de las cuales son: Aplicación de las danzas históricas en el ámbito educativo. La música en la danza contemporánea. Área de Educación Artística: reciclado y ornamentación.

¹³⁴ La asignatura de interpretación en el grado medio de danza clásica. Los conciertos didácticos de la O.C.G.: un concierto de miedo... Educación de la voz. Técnicas orientales de relajación, coordinación y autocontrol. Música y danzas del mundo y construcción de instrumentos musicales con material de reciclaje. La música en la escuela.

¹³⁵ La música en Educación Infantil. Participación y relaciones de comunicación en los centros educativos. Los conciertos didácticos de la Orquesta Ciudad de Granada: Pedro y el Lobo. Los conciertos didácticos de la Orquesta Ciudad de Granada: de la Taberna a la Corte. Edición de partituras y material didáctico por ordenador: Programa Sibelius. Dirección escénica y luminotecnia. II Jornadas provinciales de anticipación lingüística. III Jornadas provinciales "Los programas europeos de educación al alcance de todos". Jornadas sobre actualización de conocimientos en Biología. Jornadas de intercambio de experiencias sobre lectoescritura en el aula. Jornadas de Animación a la lectura. Historia local y etnografía local. Jornadas de ecoescuelas.

Almería, según el Plan de Actuación 2004-2005 del Centro del Profesorado. Pag. 4-5) se propone los siguientes objetivos:

- *“Promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia.*
- *Facilitar y promover el trabajo colaborativo, formación de equipos o grupos de trabajo de un mismo centro, encaminados a mejorar las prácticas docentes y partiendo de la reflexión de la propia práctica.*
- *Impulsar y apoyar la innovación, experimentación y el compromiso con la mejora, tanto en los centros educativos como en el propio CEP.*
- *Avanzar y profundizar en labúsqueda de respuestas educativas a las problemáticas del sistema educativo (atención al alumnado inmigrante, convivencia, etc.) desde los propios contextos de los centros.*
- *Fomentar la creación de redes profesionales y centros educativos como estrategia de colaboración, intercambio y construcción de conocimiento profesional docente.*
- *Promover actuaciones encaminadas a impulsar el CEP como lugar de encuentro físico y virtual, del profesorado.*
- *Potenciar la creación de comunidades de aprendizaje y educación implicando a los centros en propuestas abiertas a la comunidad y al entorno”.*

Hay un sinfín de actividades propuestas para dicho curso en diferentes áreas formativas¹³⁶.

¹³⁶ Sonido y Música con ordenador. Educación Intercultural (recursos y propuestas). Educación Intercultural (curso con seguimiento). Educación Intercultural (Jornadas). Formación de profesorado novel. Innovación e investigación educativa. Educación de la Voz (I). Educación de la voz(II)

2.2.2.2. La Formación Permanente del profesorado de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla

Tal como anteriormente hemos mencionado, la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, considera la formación del profesorado como uno de los elementos básicos para el incremento de la calidad de enseñanza y recoge en su artículo 56, que la formación permanente es un derecho y una obligación del profesorado, a la vez que ordena a las autoridades educativas realizar una oferta suficiente de actividades de formación permanente y posibilita la colaboración de diversas instituciones.

La Orden de 26 de noviembre de 1992¹³⁷ regula por primera vez estas actividades estableciendo su clasificación, convocatoria, evaluación y reconocimiento, y crea los cauces para hacer efectiva la participación de otras Instituciones denominadas Instituciones Colaboradoras. En la referida Orden quedaron pendientes de una posterior regulación, el procedimiento para reconocer los proyectos de innovación educativa, las actividades de innovación realizadas con alumnos, las actividades de formación realizadas en el extranjero y la distribución de los créditos asignados a los grupos de trabajo, entre otros aspectos.

La Resolución de 27 de abril de 1994 desarrolla la Orden del 26 de noviembre de 1992, regulando los procedimientos para reconocer las actividades de formación, las de investigación y los títulos oficiales de las Universidades. Establece la inscripción de las actividades en el Registro General de Formación Permanente del Profesorado, creando en cada Dirección Provincial del M.E.C., una Comisión Provincial. Apoya la asignación de créditos de formación por servicios prestados en la Administración Educativa y los requisitos para establecer convenios de formación del profesorado con instituciones privadas.

El Real Decreto 1693 de 20 de octubre de 1995¹³⁸, regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos, y la Orden de 18 de marzo de 1996¹³⁹ lo desarrolla y aplica.

Tal como hemos apuntado anteriormente, los Centros de Profesores fueron creados el año 1984 con el Real Decreto 2112 de 14 de Noviembre, y regulados por el Real Decreto 294 de 27 de marzo de 1992. Por otro lado, los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo se establecieron con el Real Decreto 1174 de 27 de abril de 1983. Estos últimos han desempeñado un papel esencial en el ámbito de la escuela rural. Estos centros son diferentes de los centros de profesores en cuanto al origen, estructura y funciones que desempeñan, pero han compartido con ellos un amplio campo de actuaciones en materia de Formación Permanente del Profesorado.

El análisis de la trayectoria de unos y otros como centros de apoyo al profesorado, aconseja unificar ambos tipos de servicios en una sola red. Así, se procede a unificar la normativa que regula la creación y el funcionamiento de los dos tipos de instituciones, que cumplen idénticas funciones en materia de formación permanente del profesorado y cuyas actuaciones de asesoramiento y apoyo a los centros docentes y al profesorado se desarrollan en el ámbito de la planificación provincial e interprovincial.

Los Centros de Profesores y Recursos se consideran *“instituciones preferentes para la formación permanente del profesorado de las enseñanzas de régimen general y especial que ejercen en niveles educativos previos a la enseñanza universitaria. Promoverán el encuentro profesional de los docentes en un marco de participación y colaboración y tendrán como finalidad la mejora de la calidad de la enseñanza”*. (Real Decreto 1693/1995: 32574)¹⁴⁰

Sus funciones se resumen en:

¹³⁷ Publicado el 10 de diciembre de 1992. B.O.E. num. 296.

¹³⁸ Publicado el 9 de noviembre de 1995. B.O.E. num. 268.

¹³⁹ Publicado el 26 de marzo de 1996. B.O.E. num. 74.

¹⁴⁰ B.O.E. num 268, del 9 de noviembre de 1995.

- Planificar y desarrollar la formación Permanente del Profesorado.
- Apoyar el desarrollo del currículo en los centros educativos.
- Promover la innovación y la investigación educativa.
- Promover la difusión e intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas.
- Informar y asesorar a los centros docentes y al profesorado sobre la utilización de materiales y recursos didácticos y curriculares.
- Participar en actividades de dinamización social y cultural en colaboración con los centros docentes.

(Ibid.1995)

La plantilla de personal docente de los centros de profesorado y recursos está integrado por el director y los asesores de formación permanente, todos ellos funcionarios docentes nombrados previa convocatoria pública de méritos por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Según el artículo 7 del mismo Decreto, *“los centros de profesores y de recursos elaborarán y ejecutarán un plan de actuación anual que deberá responder a las prioridades e instrucciones establecidas por el Ministerio de Educación y Ciencia”*. (Ibid. 1995:32574)

Las actividades incluidas en el Plan de Actuación de ambas ciudades autónomas están presididas, según el punto 2 del artículo 7 del mismo Decreto, por los siguientes principios:

- *“Estimular la participación del profesorado y los centros docentes en las actividades que desarrollen, estableciendo con ellos los vínculos necesarios y recogiendo sus iniciativas en relación con la formación permanente y los procesos de innovación educativa.*
- *Promover la adecuación de los contenidos de los planes y programas generales y provinciales a las particularidades de su entorno, así como canalizar y elevar las propuestas del profesorado relativas a su formación y perfeccionamiento.*

- *Proporcionar asesoramiento a los centros docentes para el desarrollo curricular, promoviendo acciones que favorezcan la reflexión sobre la práctica docente, que den lugar a una mayor participación en las actividades, que motiven la innovación en el aula, posibiliten la interrelación del profesorado y contribuyan a estimular la autonomía profesional y el trabajo en equipo.*
- *Promover el desarrollo, la difusión y el intercambio de experiencias e investigaciones educativas aplicadas.*
- *Ofrecer a los centros docentes información y asesoramiento sobre materiales y recursos didácticos y curriculares.*
- *Potenciar la realización y el intercambio de experiencias comunes a varios centros en el campo de la organización escolar e investigación educativa, así como promover la coordinación de dichos centros.*
- *Contribuir a la dinamización social y cultural, especialmente en las zonas rurales, con el fin de enriquecer los proyectos educativos de la zona”.*

Los objetivos que el CPR de Melilla persigue con la realización de actividades son: la actualización didáctica del Profesorado, el perfeccionamiento de la competencia profesional y de la función docente, la incorporación de las nuevas Tecnologías de la Información y la comunicación a la docencia, la incorporación a la educación de los valores y demandas sociales, cuidar de la necesaria calidad del Sistema Educativo en lo referente a la gestión de centros, planes de evaluación y mejora y adopción de modelos contrastados de gestión de calidad, tomar conciencia de la dimensión europea de la educación por medio de la difusión de los Programas educativos Europeos y la mejora de competencia lingüística del Profesorado.

El objetivo principal del Plan Provincial de Formación del Profesorado de la Comunidad Autónoma de Ceuta es poner a disposición de los profesores los recursos necesarios para su formación permanente, para que a su vez, se pueda conseguir la mejora de la calidad del sistema educativo.

En el Centro de Profesorado y Recursos de Melilla dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia se planificaron y realizaron durante los cursos 2002-2003 y 2003 - 2004, tres modalidades básicas de actividades: cursos¹⁴¹, grupos de trabajo¹⁴² y seminarios¹⁴³. La evaluación fue calificada como positiva o muy positiva en todos ellos. Para el curso 2004-2005 se han ofertado muchos cursos que abarcan todas las áreas de estudio existentes¹⁴⁴.

En la Ciudad autónoma de Ceuta, dependiente también del Ministerio de Educación y Ciencia, se llevaron a cabo cursos¹⁴⁵, grupos de trabajo¹⁴⁶, proyectos de innovación¹⁴⁷, seminarios¹⁴⁸ y jornadas¹⁴⁹, durante los

¹⁴¹ Internet. Un reto para nuevos aprendizajes I. Internet. Un reto para nuevos aprendizajes II. Atención a la diversidad. Los valores en Educación Infantil Teatro de títeres y objetos. Reciclaje. Taller. El mundo clásico. La presencia del Mito en el pensamiento, la literatura y las artes. Pedagogía musical. Improvisación Instrumental, entre otros.

¹⁴² Elaboración de materiales didácticos de informática en el área de tecnología como consecuencia de la incorporación de estos contenidos a dicha área para E.S.O. y Bachillerato. Nuevas tecnologías aplicadas al aula de E. Infantil. La canción francófona como vehículo didáctico. Actividades para la atención al multilingüismo y multiculturalidad. Autoestima y rendimiento escolar en alumnos de compensatoria. Un mundo de audiciones. Música y juegos, entre otros.

¹⁴³ Revisión del Proyecto Curricular del primer ciclo de E. Primaria. Revisión del Proyecto Curricular del 2º ciclo de E. Primaria. Revisión del Proyecto Curricular para el tercer ciclo de E. Primaria. Programación didáctica de las asignaturas de conjunto: la música de cámara y el coro. El rincón del ordenador como recurso educativo. Ampliación de las programaciones de Lenguaje Musical y Música de Cámara. Ritmo y Expresión. Hablamos inglés, entre otros.

¹⁴⁴ Movimiento y arte plástico: Una creación libre y auténtica. Construcción de instrumentos musicales. El método Kodaly. Interculturalidad. Iniciación a la Informática. Nuevas alfabetizaciones. Resolución de conflictos en el ámbito educativo. Prevenir para vivir. Primeros auxilios en el aula. Bienestar docente, entre otros.

¹⁴⁵ El simbolismo en la obra de Juan Sebastián Bach. Developing the whole child in the english language classroom. Profundización en el Programa de Bibliotecas escolares Abies V.2. V Jornadas de Historia de Ceuta. Ceuta desde la prehistoria al fin del mundo clásico. Iniciación en las aplicaciones del programa de bibliotecas escolares Abies V.2. Los programas europeos al alcance de todos.

¹⁴⁶ El huerto escolar y sus posibilidades educativas. Maestro al ratón. Aprendo con Doña Tecla. Reglamento de régimen interno de la escuela oficial de idiomas 2. Elaboración del plan de acción tutorial del C.P. Pablo Ruiz Picasso. Proyecto curricular del 3º ciclo de Primaria: Área de Educación Física, entre otros.

¹⁴⁷ Prevención de las drogodependencias en el ámbito escolar “Prog. Construyendo salud”. Proyecto de prevención de drogas.

cursos académicos 2002-2003 y 2003-2004. El balance fue también positivo en los dos años académicos.

Para el curso 2004-2005, se ha elaborado una oferta realista, organizada y estructurada, después de estudiar propuestas, discutir orientaciones, analizar prioridades y por fin acordar actuaciones que den respuesta a las demandas formativas del profesorado¹⁵⁰.

Las actividades van dirigidas a todo el profesorado en activo, a profesores destinados fuera del ámbito del CPR y a todo profesional relacionado con la docencia.

Los organismos que intervienen en la formación permanente del profesorado son la Unidad de Programas Educativos, el Centro de Profesorado y Recursos y la Comisión Provincial de Formación.

Para la permanente formación del profesorado, el Plan Provincial de Ceuta propone el acceso al programa Sócrates II, que fue aprobado el 24 de enero de 2000, mediante decisión del Consejo y del Parlamento Europeo. Los objetivos que persigue este programa son:

- Reforzar la Dimensión Europea de la Educación a todos los niveles, en particular favoreciendo un mayor acceso a los recursos educativos europeos, y a través del aprendizaje y difusión de las lenguas, fomentando el equilibrio entre hombres y mujeres en todos los sectores de la educación.

¹⁴⁸ Seminario: Cristianismo y Sociedad actual. Seminario: Religión Islámica. Peluquería: Técnica y corte de caballeros. Nuevas tecnologías en el aula.

¹⁴⁹ IV Jornadas de Historia: La formación de una ciudad. Jornadas de difusión de la LOCE. Jornadas Medio Natural de Ceuta y su entorno. Curso I Jornada contenidos de nuestro patrimonio histórico. Curso I Jornada contenidos de nuestro patrimonio histórico (II). Curso: II Jornadas flora y vegetación de Ceuta y su entorno.

¹⁵⁰ Jornadas iniciales de formación de Educadores de adultos. Hablar leer, escribir y calcular para algo real. (Nivel Iniciación) Hablar, leer, escribir y calcular para algo real. (Nivel Profundización) Cuentos: una afición educable. Inglés en edades tempranas. Aprender a hablar jugando. El juego como recurso didáctico en educación Infantil. Música maestro. Habilidades manuales, entre otros.

- Promover la Cooperación en todos los sectores y a todos los niveles en el ámbito de la educación, estimulando los intercambios entre centros de enseñanza y fomentando la educación abierta y a distancia.
- Contribuir a eliminar los obstáculos a dicha cooperación, en particular, promoviendo un mejor reconocimiento de los títulos y períodos de educación, y desarrollando los intercambios de información.
- Fomentar las innovaciones en materia de educación dentro de la Comunidad Europea, especialmente las relacionadas con las nuevas tecnologías.

El programa Sócrates incluye ocho acciones: Comenius 1, 2 y 3, Grundtvig, Lingua, Minerva, Observación e innovación, Acciones conjuntas, Medidas de acompañamiento y visitas preparatorias.

También informa sobre otros organismos comunitarios, que citamos a continuación:

- Programas comunitarios para juventud y centros: Juventud, Parlamento que representa a la juventud de Europa, Ecoescuelas, Web for schools y Netdays.
- Programas comunitarios para el alumnado: Intercambios escolares con centros de la Unión Europea, Intercambios entre centros docentes españoles, Cursos de inglés para estudiantes F.P., Bachillerato y Universidad, Europass, y Ayudas para participar en colonias de vacaciones destinadas al aprendizaje de lengua inglesa.
- Programas comunitarios para el profesorado: Becas del C.D.C.C. del Consejo de Europa, Becas de la Embajada de Francia, Intercambios puesto a puesto, Auxiliares de conversación en U.E., E.E.U.U., Canadá y Nueva Zelanda, Profesorado Bilingüe en diversos estados de los E.E.U.U.

(Plan Provincial de Formación Permanente del Profesorado, 2004-2005. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección Provincial de Ceuta)

3. ADAPTACIÓN DE TÍTULOS UNIVERSITARIOS EUROPEOS AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La Comisión Europea, la Unesco y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos pretenden conseguir un Espacio Educativo Europeo que ponga énfasis en la expansión, renovación y permanente puesta al día del conocimiento. Promueve un concepto de ciudadanía europea basada en la solidaridad y en la comprensión de que la diversidad de culturas es la base de la originalidad y riqueza de la sociedad europea.

Se impulsa la creatividad, flexibilidad y adaptabilidad ante los nuevos retos de un mundo en permanente cambio. Se trata de preparar a los jóvenes a aprender a aprender, y capacitarles para resolver los problemas que se les planteen y así adaptarse a los cambios que se producen en las organizaciones y en el conjunto del mundo del trabajo.

Las nuevas razas escolarizadas, los fenómenos demográficos, los espectaculares avances de las Nuevas Tecnologías en la Educación, etc demandan un cambio en la formación del profesorado. Para ello es imprescindible según el Comisionado para el Espacio Europeo de Educación Superior de la Universidad de Granada:

- La reflexión profunda en la que se acentúe el resultado de los alumnos.
- La implicación personal de los responsables de las comunidades educativas.
- La creación de nuevas líneas de acción que transformen los centros.
- La formación de equipos humanos donde surjan nuevos roles y se practique el trabajo en equipo.

Se sugieren también algunos cambios importantes para mejorar los programas de desarrollo profesional:

- Situar el aprendizaje en el entorno de trabajo.
- Dar un papel orientador al experto para que estimule la iniciativa de los participantes.
- Adecuar el tiempo al ritmo de la reflexión y asimilación de los docentes.
- Integrar en los procesos formativos la práctica creadora con la teoría elaborada.
- Estimular tanto el aprendizaje individual como la formación de equipos humanos.

La formación del profesorado debe mirar a Europa y estar en constante estado de mejora, buscando y valorando la calidad que depende de los centros abiertos a contextos socioculturales, docentes con prácticas educativas innovadoras, clima de los centros, equipos directivos, comunidades educativas tolerantes y aulas abiertas a innovaciones tecnológicas.

Los nuevos sistemas educativos se plantean objetivos como los del acceso de los ciudadanos al conjunto de los recursos educativos europeos, la innovación permanente en dichos recursos desarrollando experiencias en distintos países, la amplia difusión de buenas prácticas en educación y favorecer el mutuo conocimiento de los distintos sistemas educativos europeos.

Para conseguir estos objetivos, la Comisión Europea ha puesto en marcha una serie de acciones:

- Movilidad física de todos los implicados en la educación, profesores y estudiantes.
- Movilidad virtual, estableciendo redes, producto multimedia...
- Desarrollo de redes de cooperación europea.
- Conocimiento de diferentes culturas y lenguas como medio de reforzar la identidad cultural y ciudadanía europeas.
- Proyectos de innovación con socios internacionales
- Mantenimiento al día de fuentes de referencia comunitarias relacionadas con las políticas de educación, formación y juventud.

Desde Europa existe la preocupación de considerar la formación como medio indispensable para la inserción social de las personas, y el profesorado como elemento clave para preparar a los futuros ciudadanos ante nuevos conceptos, planteamientos y desafíos profesionales. La Unesco recomienda reflexionar sobre los cambios sociales que vivimos y su repercusión en los sistemas educativos y fundamentalmente sobre el profesorado.

Por todo ello, actualmente estamos en proceso de adaptación de los Títulos Universitarios Españoles al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyo referente es el nuevo modelo educativo propuesto por la Declaración de Bolonia.

Este proceso supone una nueva reforma educativa que permita la homologación de títulos y asegure la movilidad de profesores europeos. Se pretende con ello, establecer principios comunes que permitan homogeneizar la preparación de los profesionales.

La creación del Área de Educación Europea defiende una educación basada en el aprendizaje con preferencia a la centrada en la enseñanza. Se resalta la importancia que en el nuevo paradigma educativo, debe tener la educación en términos de adquisición por parte del estudiante de habilidades, capacidades, competencias y valores que le permitan una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de toda su vida. No se quita valor a la adquisición de conocimientos, sino que se acentúa la importancia en el proceso educativo de la adquisición de procedimientos que permitan la actualización de los mismos y de capacidades que sirvan de base a estos procedimientos.

Una de las razones por las que se realiza este cambio es que los conocimientos adquiridos se mantienen en nuestra mente un cierto tiempo determinado, después la mayoría de ellos desaparecen. Entonces, en este

nuevo planteamiento educativo se pretende acentuar el aprendizaje de competencias mucho más que la enseñanza de contenidos.

El término competencia ha sido elegido por el proyecto Sócrates – Erasmus titulado “Tuning Educational Structures in Europe”. En ellas se dice que la educación se debe centrar en la adquisición de competencias por parte del alumno, centrándose la educación en el estudiante. El profesor ayudará al alumno en este requisito. Competencia se refiere a los resultados del aprendizaje, a lo que el alumno es capaz de hacer cuando termine el proceso educativo y a los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida.

Actualmente se realizan fases exploratorias que sirvan de base para la discusión, coordinación y organización de los futuros planes de estudio que en el futuro se cursarán en la Unión Europea.

En esta línea, nuestra investigación tratará de mejorar la calidad de la enseñanza – aprendizaje y emitirá una propuesta que permita mejorar los Planes de Estudio de la especialidad de Educación Musical para el futuro maestro.

A MODO DE RESUMEN

La configuración de un sistema educativo depende sobre todo, de los cambios sociales, económicos y políticos que se vayan produciendo, y las Facultades de Educación han de formar especialistas en virtud de las necesidades existentes en los niveles primarios y secundarios.

Hasta 1990 había prevalecido la Ley General de Educación de 1970, que estuvo marcada por grandes ventajas, pero que a su vez, tuvo muchos aspectos negativos. La L.O.G.S.E. ha intentado subsanar sus defectos, estableciendo las especialidades de la Titulación de Maestro, e impulsando la mejora de la calidad de la enseñanza, exigiendo un profesorado competente con buena formación.

Con el Real Decreto 1440/1991 se establece el Título Universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los Planes de Estudio conducentes a su obtención y homologación. Ante lo dispuesto, las Universidades comienzan a elaborar sus Planes para cada especialidad, entre ellas la de Educación Musical, que a lo largo de los años ha sufrido modificaciones en virtud de las necesidades existentes en la Educación.

El profesor es junto a los alumnos, el protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje; influye en los resultados del aprendizaje, en el dominio del contenido por parte del aprendiz y en el desarrollo de actitudes hacia ese contenido. El maestro debe facilitar los procedimientos y estrategias para la adquisición e interpretación de información, su análisis, comprensión, organización y la posterior comunicación de la misma.

Conseguir un perfil de profesor que pueda asumir todas las responsabilidades, hace que sea necesario pensar en una formación continuada del maestro como aprendiz y enseñante, que le proporcione los instrumentos para la interpretación y análisis de su actividad, y los medios para

tomar decisiones respecto a su actuación. De hecho, un docente a lo largo de su formación continuada durante el ejercicio profesional deberá seguir siendo siempre un aprendiz de su materia, en función de las necesidades que se le planteen.

A un maestro de música se le exige ser maestro por su preparación general, pedagógica y cultural, por sus conocimientos de psicología infantil, y además, ser maestro de música. Sólo cuando se suman todos estos objetivos se logra satisfacer la finalidad de la enseñanza de la música en la escuela.

Los requisitos fundamentales que todo maestro de música debe cumplir son: la entonación y el oído musical. Hay teóricos que apoyan el piano, como instrumento que debe dominar todo maestro de música, no como virtuoso, pero sí para salvar las dificultades de las composiciones que figuran en el repertorio de las escuelas. Además, se le debe exigir la preparación consciente de sus clases y el estudio profundo de las obras antes de ponerse al frente de los alumnos. A la vez, deberá conocer la técnica vocal, con su aparato fonador y su mecanismo; habrá cantado y estudiado la composición que luego va a enseñar. Si la composición no está de acuerdo con la tesitura de los alumnos tendrá que ser capaz de transportarlo, ya sea por escrito o prácticamente. La improvisación al piano es otro de los factores que colaborarán con éxito en las clases de música. Improvisar una melodía para acompañar alguna poesía, un ritmo para acompañar movimientos, etc., son recursos para el maestro.

Toda esta formación del maestro de música es muy importante y necesaria; se adquirirá por medio de una formación inicial que se recibe en las Facultades de Educación, y una formación permanente que reciben los maestros en ejercicio. Sólo así, se buscará y conseguirá la formación integral de los niños.

La formación inicial hace referencia a la necesidad de todo maestro de poseer la titulación y cualificación requeridas para poder ejercer. Esta debe ser personal, social y profesional, y proporciona capacitación científica y

artística adecuada a la enseñanza de las diversas áreas, capacitación pedagógica rigurosa, conocimientos didácticos, organizativos y de las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, profundización psicosociológica, y adaptación y aplicación del saber didáctico y de las Nuevas Tecnologías a los campos específicos. Además, debe estar dotada de contenidos básicos como la canción, la formación vocal, la dirección coral, la armonía, la audición, etc.

La formación permanente constituye un derecho y un deber de los profesores; es la responsabilidad por excelencia de todo profesor. Es imprescindible, sobre todo por la movilidad de conocimientos que la escuela ha de transmitir, por las demandas sociales siempre diferentes y por los métodos didácticos en constante renovación.

La necesidad de actualización está y estará siempre patente en todas las áreas educativas y cómo no, en la Educación Musical.

La educación continua engloba dos elementos importantes: la formación personal y la profesional. El profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las Universidades..., y las administraciones educativas son las encargadas de fomentar los programas de formación permanente, planificarán actividades y garantizarán su oferta diversificada y gratuita. Además, fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes.

Los Centros de Profesorado, las Aulas de extensión y las Comisiones Técnicas Provinciales, son los encargados de planificar la formación permanente por anualidades en la Comunidad Andaluza. En las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla reciben el nombre de Centros de profesores y Recursos.

La formación del profesorado debe mirar a Europa y estar en constante estado de mejora buscando y valorando la calidad, ya que la Comisión Europea, la Unesco y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos pretenden conseguir un Espacio Educativo Europeo que ponga énfasis en la expansión, renovación y permanente puesta al día del conocimiento.

Los nuevos Sistemas Educativos se plantean objetivos como los del acceso de los ciudadanos al conjunto de los recursos educativos europeos, su innovación permanente desarrollando experiencias en distintos países, la amplia difusión de buenas prácticas en educación, y favorecer el mutuo conocimiento de los distintos sistemas educativos europeos.

Desde Europa existe la preocupación de considerar la formación como medio indispensable para la inserción social de las personas, y el profesorado está visto como elemento clave para preparar a los futuros ciudadanos. Por todo ello, actualmente estamos en proceso de adaptación de los Títulos Universitarios Españoles al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyo referente en el nuevo modelo educativo propuesto por la Declaración de Bolonia.

La creación del Área de Educación Europea defiende una educación basada en el aprendizaje con preferencia a la centrada en la enseñanza. En esta línea, nuestra investigación tratará de mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje y emitirá una propuesta que permita mejorar los Planes de estudio de la Especialidad de Educación Musical para el futuro maestro.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO ÁLVAREZ, E. y otros (2001): *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona. Graó.
- ARANZADI (1991): *Reperioio Cronológico de Legislación*, vol. 3. Pamplona. Editorial Aranzadi, S.A.
- BELTRÁN, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Síntesis.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (1996): *Implicaciones de la música en el currículum de educación infantil y formación de educadores*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Málaga.
- BERNAL VÁZQUEZ, J.: “La formación musical del Maestro especialista en Educación Infantil” en *Eufonía*. Barcelona. Graó.
- CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS DE MELILLA. (2002): *Plan anual del Centro de Profesores y Recursos de Melilla. Curso 2002-2003*. Melilla. Dirección Provincial de Melilla. M.E.C.
- CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS DE MELILLA. (2003): *Memoria del curso 2002-2003*. Melilla. Dirección Provincial de Melilla. M.E.C.
- CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS DE CEUTA. (2003): *Memoria de actividades. Curso 2002-2003*. Ceuta. Dirección Provincial de Ceuta. M.E.C.
- CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS DE CEUTA. (2004): *Memoria de actividades. Curso 2003-2004*. Ceuta. Dirección Provincial de Ceuta. M.E.C.
- CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS DE CEUTA. (2004): *Plan Provincial de Formación Permanente del Profesorado. Curso 2004-2005*. Ceuta. Dirección Provincial de Ceuta. M.E.C.
- COELLO MARTÍN, J.R. (1996): *La enseñanza de la música en Tenerife (1857 – 1991): El caso del Valle de Guimar*. TESIS DOCTORAL. Universidad de La Laguna.

- COMISIONADO PARA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA (2004): *La creación del Espacio Europeo de Educación Superior está en marcha*". Universidad de Granada.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994): *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Torrejón de Ardoz – Madrid. Ediciones Akal.
- ECHAZARRETA SOLER, C. (2002): *Sociedad y reforma educativa: un análisis de la prensa en Cataluña*. TESIS DOCTORAL. Universidad Autónoma de Barcelona.
- FERRERES, V.S. Y IMBERNÓN, F. (edts) (1999): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid. Editorial Síntesis, S.A.
- FORTES, A., GUERRERO, R., ORTIZ, A., RIVAS, J.I. (coords) (1998): *Formación del profesorado y cambio social. Informe Ronda*. Málaga. Universidad de Málaga / Debates.
- GONZÁLEZ, M.E. (1974): *Didáctica de la Música*. Buenos Aires. Kapelusz, S.A.
- HERRÁEZ GUTIÉRREZ, J. : *Legislación Básica de Educación en mapas*. Madrid. Editorial EOS.
- ISRAEL SARO, M. (2001): *Itinerarios musicales de los alumnos de las Diplomaturas de Magisterio de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Aficiones y actitudes*. TESIS DOCTORAL. Sevilla.
- LATORRE, A. Y SANFÉLIX, F. (1997): "El profesor como variable clave de la situación educativa: una aproximación al profesor de música en la comunidad valenciana." En Eufonía, num. 8: *Creatividad / Improvisación*. Barcelona. Graó.
- LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 238.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- LULL SANTIAGO, J. (1985): *Competencias docentes en la Didáctica especial de Música*. TESIS DOCTORAL. Universidad Autónoma de Barcelona.

- MARTÍN MORENO, M.C. (2002): *Las propuestas curriculares para el Área de de Educación Musical en la reforma de la LOGSE: Antecedentes y estudio comparativo en Educación Primaria*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Granada.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para el debate*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema educativo*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base para la Educación Primaria*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991): *Real Decreto 1006/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación Primaria*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991): *Real Decreto 1449/1991, 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 estudio conducentes a su obtención*. Madrid. M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990 – 1991): *Plan Provincial de formación del profesorado*. Melilla. Dirección Provincial de Melilla.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): *Real Decreto 830/2003, de 27 de junio por el que se establecen las enseñanzas comunes de la educación Primaria*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MEDINA RIVILLA, A. (1994): *La formación del Profesorado para una nueva Educación Infantil*. Fuenlabrada - Madrid. Editorial Cincel, S.A.
- MONEREO, C. y OTROS (1998): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona. Editorial Graó.
- OCDE y CERI (1985): *La formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Madrid. Narcea, S.A.

- PERELLÓ DOMÉNECH, V. (2001): *Los estudios musicales en la nueva ordenación del sistema educativo: su aplicación en la Comunidad Valenciana*. TESIS DOCTORAL. Universidad Autónoma de Madrid.
- PÉREZ GIL, M. (1991): *Desarrollo y evaluación de un programa de apoyo curricular asistido por ordenador para la enseñanza de la música en la educación obligatoria*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Valladolid.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A., SANZ LOBO, E., SOTOMAYOR SÁEZ, M.V. (coords) (1998): *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid. Narcea, S.A.
- SANTAELLA LÓPEZ, J. (2003): *Crisis de las Humanidades y Educación en Valores: referencia especial a la Ley de Calidad*. Granada. Universidad de Granada.
- SAFSON GLEIZER, S. (2002): *Lenguaje Musical para la Formación de Maestros. Formación Rítmica*. Zaragoza. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- UNIDAD PARA LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS (2004): *Plan Andaluz de calidad de las Universidades*.
- UNIVERSIDAD DE GRANADA: *Plan de Calidad Docente 2001-2004*. Granada.
- UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (1989): Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, número 6: *Actas del IV Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio (varias comunicaciones)*. Zaragoza.
- UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (1991): Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, número 11: *Tema monográfico: Investigación – Acción, Diseño Curricular y Formación del Profesorado. (Varios artículos)*. Zaragoza.
- UNIVERSIDAD DE VERANO (1987): *Formación permanente de profesorado en Europa: Experiencias y perspectivas*. Madrid. Comisión de las Comunidades Europeas. M.E.C.
- VALLS CASANOVAS, A. (1998): *La didácticas de la música en la formación inicial de los maestros especialistas de música en la enseñanza primaria*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Barcelona.

- VILAR MONMANY, M. (2001): *De la formación inicial del maestro de Educación Musical a la práctica profesional: Análisis y Evaluación*. TESIS DOCTORAL. *Universidad Autónoma de Barcelona*.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1996): *La formación Permanente del Profesorado en el nuevo Sistema Educativo de España*. Vilassar de mar – Barcelona. Oikos-Tau.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO V:

PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. JUSTIFICACIÓN

Uno de los objetivos más importantes de los Sistemas Educativos es formar íntegramente a los individuos sin dedicarse únicamente a la adquisición de conocimientos. Las leyes educativas de nuestro país establecen la necesidad de una educación humana integral, un desarrollo adecuado de la personalidad y una capacitación para ejercer responsablemente la libertad. Todo ello requiere un ambiente educativo libre y creativo, donde se le enseñe al alumno no sólo a aprender, sino también a pensar.

Es necesario ayudar al niño desde el principio de su formación, a desarrollar y utilizar su potencial creativo, para que pueda aprender a plantear y resolver problemas, y desenvolverse en un ambiente de libertad.

Para ello es necesario que en las escuelas se imparta una enseñanza más abierta, donde se escuchen las ideas de los alumnos, se discutan, se comenten los problemas y se dé al alumno la oportunidad de reflexionar sobre ellas, y llegar así a soluciones y conclusiones creativas.

En el terreno musical, hay autores que, para facilitar el desarrollo de la creatividad individual, consideran la improvisación como la técnica más idónea a practicar en las primeras etapas del proceso educativo.

Es evidente, la necesidad de formar maestros creativos que colaboren en el proceso, preocupación que nos ha llevado al inicio de esta investigación; si queremos niños creativos, primero hay que formar maestros creativos.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Estado de la cuestión

Las investigaciones llevadas a cabo en el terreno de la Educación Musical en los últimos años, ponen de manifiesto que los contenidos musicales del currículum de Educación Primaria no se desarrollan convenientemente según las directrices recogidas en los documentos oficiales, y que la creatividad e improvisación no se llevan a cabo lo suficiente como para desarrollar la musicalidad de los educandos.

Exponemos la investigación que realizamos durante el curso 2001-2002, en los Centros de Educación Primaria de Melilla sobre la rutina diaria del maestro especialista en Educación Musical.

La población la constituyeron los 14 Centros de Educación Primaria de dicha Ciudad Autónoma, 11 de ellos públicos y 3 concertados. Algunos de ellos tienen un alumnado mayoritariamente de origen Bereber, y por el contrario los hay con afluencia casi total de niños de origen Europeo; sin embargo, casi la totalidad de los centros reciben población de todas las culturas y religiones.

En esta investigación se pretendió estudiar la realidad cotidiana de la enseñanza – aprendizaje de los contenidos musicales que se imparten en los Centros de Educación Primaria de la Ciudad Autónoma de Melilla.

Las técnicas utilizadas para la recogida de datos fueron la observación participante y la entrevista, y posteriormente se optó por el cuestionario para abarcar un mayor número de profesores.

Los resultados obtenidos nos llevaron a las siguientes conclusiones:

1. El canto es un medio de expresión que desarrolla la capacidad lingüística del niño. Es el instrumento más importante de Educación Musical y resulta ser en la escuela una actividad poco frecuentada. Los niños no suelen

- cantar con la secuencia adecuada y no conocen un repertorio adecuado y variado de canciones infantiles.
2. La expresión instrumental no se practica en su totalidad, descuidándose instrumentos escolares de diferentes clases.
 3. Las actividades de improvisación - creación no se contemplan dentro de la rutina diaria de clase. El maestro no se muestra interesado por la práctica de ellas. Se limita a la lecto-escritura.
 4. Las actividades de percepción quedan muy limitadas. No se planea ni organiza la asistencia a conciertos u otras manifestaciones musicales.

2.2. Problema

Debido a los cambios tecnológicos que se suceden en nuestros tiempos, las sociedades modernas han llegado a considerar que el conocimiento y la información son las bases del desarrollo económico y social. Se tienen grandes esperanzas depositadas en los sistemas de educación y formación.

La educación ha estado siempre influida por el conocimiento y los valores, convirtiéndose en un derecho fundamental y efectivo de los ciudadanos, y la búsqueda de políticas educativas acertadas es una preocupación general de los poderes públicos.

Debido a este dinamismo y complejidad y a este constante cambio de la realidad social, los sistemas educativos han sufrido varias reformas y están sujetos a continuas revisiones, ajustes y mejoras para atender a las nuevas exigencias y retos de la educación.

En la actualidad se pretende una mejor utilización de la libertad individual, una completa realización personal, un constante progreso social y económico y un imperecedero bienestar individual y social. La integración de España en el contexto europeo hace que nuestro sistema educativo sea más flexible y homologable, y se está llevando a cabo un Plan de Calidad en asociación con los Países de la Unión Europea que se han comprometido a

adaptar sus sistemas educativos, de modo que el año 2010 haya una homogeneidad y se cumplan varios objetivos entre los que se encuentra el de garantizar la calidad de la educación.

Con la aprobación de la LOGSE en 1990, y la LOCE en 2002, se abrieron nuevos campos de especulación, y para la Educación Musical, la percepción auditiva junto a la expresión vocal, instrumental y movimiento rítmico y danza se convirtieron en objetivos prioritarios, reconociendo la enorme importancia de la creación, invención y desarrollo de la creatividad.

La Educación Musical no es materia cuestionable, es un deber absoluto con toda persona. *“La música es tan innata en el ser humano como lo es el hablar y el caminar”*. (Pahlen, 1978:7), y Hemsy de Gainza (1983) considera la improvisación musical como la técnica más idónea a practicar en las primeras etapas del proceso educativo para el desarrollo de la creatividad individual.

Un sistema educativo de calidad ha de ofertar una sólida formación académica y profesional al profesorado y una elevada capacidad de reflexión, de tal manera que sepa adaptar su actuación docente diaria a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico.

Por tanto, nuestra investigación se va a centrar en analizar la importancia de la improvisación y creación de acompañamientos para piezas infantiles por medio de un instrumento melódico y su práctica. Estudiaremos también el valor que los maestros de Primaria, profesores de Universidad y alumnos de Facultades de Educación de Andalucía, Ceuta y Melilla dan al piano como instrumento y la necesidad de alguna/s asignatura/s en las Facultades que engloben todos estos aspectos para mejorar la calidad de la formación inicial del maestro y como consecuencia, la calidad de su docencia en Primaria.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La preocupación por la formación de docentes creativos que colaboren en el desarrollo de la musicalidad y creatividad de los escolares es el motivo inductor de este trabajo, y por ello planteamos los siguientes objetivos generales:

Objetivos generales

Partiendo de nuestro problema de investigación, nos proponemos los siguientes objetivos generales:

- A.** Reconocer y valorar la importancia de formar maestros que desarrollen la creatividad musical de sus alumnos.
- B.** Aportar las estrategias y los recursos necesarios para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje creativo que colabore en la Educación Musical.
- C.** Proponer programas de innovación docente para conseguir una formación inicial del profesorado más acorde a los alumnos del siglo XXI.

4. HIPÓTESIS

Una vez propuestos los objetivos planteamos las siguientes hipótesis:

1. La creatividad musical es un aspecto importante en la formación de todo maestro especialista en Educación Musical.
2. Consideramos necesaria la existencia de una asignatura de Piano Básico en la Titulación de Educación Musical, en vistas al acompañamiento de canciones y la improvisación.
3. La creatividad musical aplicada en la escuela por el maestro facilita la enseñanza – aprendizaje de la música en la Educación Primaria e influye positivamente en las capacidades creativas del niño.
4. Creemos conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares.

5. VARIABLES DE ESTUDIO

Definido el problema de la investigación así como los objetivos generales y específicos, exponemos a continuación una serie de variables utilizadas en los cuestionarios, clasificadas en cuatro bloques:

- **BLOQUE I:** Variables situacionales de los tres colectivos de sujetos participantes: profesores que imparten docencia en la Titulación de Maestro Especialista en Educación Musical en las Facultades de Educación de las Universidades Andaluzas; alumnos de estas Facultades que estudien dicha Titulación; maestros de música en Educación Primaria con docencia en Centros de la Comunidad Andaluza y de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.
- **BLOQUE II:** Variables relacionadas con la actividad docente actual del profesorado Universitario.
- **BLOQUE III:** Variables relacionadas con la Formación del Maestro especialista en Educación Musical.
- **BLOQUE IV:** Variables relacionadas con la docencia en Educación Primaria.

Estos cuatro bloques los estructuramos a continuación en relación con las tres fuentes de obtención de datos (alumnos, profesores y maestros).

	ALUMNOS	PROFESORES	MAESTROS
VARIABLES SITUACIONALES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos de Identificación Personal 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos de Identificación Personal ▪ Antigüedad docente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos de Identificación Personal
VARIABLES RELACIONADAS CON LA ACTIVIDAD DOCENTE ACTUAL		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividad docente: puesto ▪ Docencia ▪ Instrumentos para su actividad docente 	
VARIABLES RELACIONADAS CON LA FORMACIÓN DEL MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos dependientes de la acción del profesorado ▪ Asignaturas ▪ Instrumentos-asignaturas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos sobre competencias del futuro maestro 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos sobre competencias del futuro maestro

MUSICAL			
VARIABLES RELACIONADAS CON LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación en Primaria 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación en Primaria 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividad docente en el aula: docencia ▪ Instrumentos - docencia

Tabla 5.5.1. Variables de la Investigación

Las variables de las entrevistas han sido clasificadas en los mismos cuatro bloques que las de los cuestionarios, y estructuradas también del mismo modo.

5.1. Variables relacionadas con los alumnos de la Titulación de Maestro Especialista en Educación Musical de las Facultades de Educación

En los cuadros siguientes presentamos las variables de estudio, divididas en tres apartados: Variables situacionales, Variables relacionadas con la formación del maestro especialista en Educación Musical, y Variables relacionadas con la docencia en Primaria:

Instrumento: Cuestionario

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos de Identificación Personal <ol style="list-style-type: none"> 1. Edad 2. Sexo 3. Universidad en la que estudia 4. Formación académica 5. Instrumentos que maneja 6. Otras titulaciones

Tabla 5.5.2: Variables situacionales de los alumnos

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesorado <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilización del piano en su práctica docente 2. Utilización de instrumentos para la realización de dictados melódicos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos – Asignaturas <ol style="list-style-type: none"> 1. Instrumentos utilizados en asignaturas relacionadas con la Expresión Instrumental 2. Asignaturas en las que es necesaria la utilización de instrumentos.
--	--

<ul style="list-style-type: none"> 3. Utilización de instrumentos para la realización de dictados rítmicos. 4. Otros recursos que utilizan en el aula. ▪ Asignaturas <ul style="list-style-type: none"> 1. Aula en que se imparten las asignaturas 2. Asignaturas musicales superadas 3. Asignaturas musicales en curso 	<ul style="list-style-type: none"> 3. Habilidades y destrezas del especialista en Educación Musical 4. Instrumentos que debe saber tocar el especialista en Educación Musical 5. Necesidad de una asignatura de piano básico 6. Cualidades del piano 7. Asignaturas relacionadas con distintos instrumentos 8. Necesidad de asignaturas relacionadas con instrumentos 9. Asignatura de Armonía Básica 10. Otras asignaturas necesarias para la formación del maestro especialista en Educación Musical 11. Necesidad de asignaturas relacionadas con la improvisación, el acompañamiento, la lectura a primera vista... 12. Importancia de la existencia en la especialidad de Educación Musical de una asignatura sobre Piano Básico.
--	--

Tabla 5.5.3: Variables relacionadas con la formación del maestro especialista en Educación Musical

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación en Primaria <ul style="list-style-type: none"> 1. Ventajas de la utilización del piano. 2. Consecuencias de la utilización del piano o teclado como acompañamiento de las actividades musicales 3. Conveniencia en la existencia de un teclado en los centros escolares.

Tabla 5.5.4.: Variables relacionadas con la docencia en Educación Primaria

Instrumento: Entrevista

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos de Identificación personal <ul style="list-style-type: none"> 1. Edad 2. Sexo. 3. Universidad en la que estudias. 4. Formación académica y titulaciones ▪ Profesorado

<ul style="list-style-type: none"> 1. Instrumentos que manejan los profesores en clase ▪ Instrumentos-asignaturas <ul style="list-style-type: none"> 1. Instrumentos que manejas 2. Instrumentos que debe dominar el maestro de música 3. Conocimientos sobre improvisación y acompañamiento y armonización de canciones infantiles 4. Asignatura de piano básico ▪ Aplicación en Primaria <ul style="list-style-type: none"> 1. Ventajas del piano en la labor docente del maestro 2. Importancia de la existencia de un piano o teclado en las escuelas
--

Tabla 5.5.5.: Variables de la entrevista para alumnos.

5.2. Variables relacionadas con el profesorado universitario

En los cuadros siguientes presentamos las variables de estudio, divididas en cuatro apartados: Variables situacionales, Variables sobre la actividad actual, Variables relacionadas con la formación del maestro especialista en Educación Musical, y Variables relacionadas con la docencia en Primaria:

Instrumento: Cuestionario

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos de Identificación Personal <ul style="list-style-type: none"> 1. Edad 2. Sexo 3. Universidad en la que ejerce su labor docente 4. Títulos académicos 5. Posesión del grado de doctor 6. Conocimientos sobre la práctica pianística 7. Conocimientos sobre la práctica de la guitarra 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antigüedad docente <ul style="list-style-type: none"> 1. Docencia no universitaria 2. Docencia universitaria
--	---

Tabla 5.5.6: Variables situacionales del profesorado universitario

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividad docente: puesto <ol style="list-style-type: none"> 1. Categoría ▪ Docencia <ol style="list-style-type: none"> 1. Asignaturas impartidas 2. Aula en la que imparte docencia 3. Forma de evaluar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos para su actividad docente <ol style="list-style-type: none"> 1. Instrumento/s que utiliza en su práctica diaria 2. Necesidad de utilizar instrumentos en su práctica docente. 3. Fines para los que se utilizan instrumentos. 4. Fines para los que se utilizaría el piano 5. Necesidad de utilizar el piano o teclado.
---	--

Tabla 5.5.7: Variables relacionadas con la actividad docente actual

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos sobre competencias del futuro maestro <ol style="list-style-type: none"> 1. Necesidad de desarrollar habilidades y destrezas para la práctica de instrumentos 2. Instrumentos que debe manejar 3. Ventajas para el maestro por la práctica de un piano o teclado 4. Asignaturas relacionadas con la práctica de instrumentos 5. Instrumentos que se aprenden a manejar en las Facultades 6. Necesidad de asignaturas instrumentales 7. Existencia de la asignatura de armonía en las Facultades 8. Asignaturas necesarias para el futuro maestro 9. Cualidades del piano 10. Competencias importantes para el maestro especialista en Educación Musical 11. Importancia de la existencia de una asignatura sobre el Piano Básico en las Facultades.

Tabla 5.5.8: Variables relacionadas con la formación del Maestro Especialista en Educación Musical

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación en Primaria <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilidades del manejo del piano o teclado en Primaria 2. Influencias del acompañamiento de actividades musicales en la escuela. 3. Ventajas para el maestro por el uso del piano o teclado en el aula 4. Ventajas para el alumno de Primaria por el uso por parte del maestro de un piano o teclado en el aula. 5. Conveniencia de la existencia de un teclado en los Centros escolares.

Tabla 5.5.9: Variables relacionadas con la docencia en Educación Primaria.

Instrumento: Entrevista

- Datos de Identificación Personal
 1. Edad
 2. Sexo
 3. Universidad
 4. Categoría profesional
 5. Títulos
- Actividad docente
 1. Instrumentos que practica
 2. Instrumentos que utiliza en clase
 3. Necesidad de piano en su labor docente
- Datos sobre competencias del futuro maestro
 1. Instrumentos que debe saber tocar el maestro
 2. Conocimientos sobre improvisación y acompañamiento y armonización de canciones infantiles
 3. Importancia de la asignatura Piano Básico en la Titulación
- Aplicación en Primaria
 1. Ventajas del piano para la labor docente del maestro
 2. Necesidad de un piano o teclado en los colegios

Tabla 5.5.10.: Variables de la entrevista para profesores

5.3. Variables relacionadas con los maestros de Música de los Centros de Educación Primaria

En los cuadros siguientes presentamos las variables de estudio, divididas en tres apartados: Variables situacionales, Variables relacionadas con la formación del maestro especialista en Educación Musical, y Variables relacionadas con la docencia en Primaria:

- Datos de Identificación Personal
 1. Edad
 2. Sexo
 3. Lugar docente: Localidad y provincia
 4. Acceso a la especialidad de Educación Musical
 5. Titulación

- 6. Formación académica
- 7. Instrumentos que maneja
- 8. Antigüedad como maestro del Área de Educación Artística
- 9. Situación administrativa como docente

Tabla 5.5.11: Variables situacionales de los maestros

- Datos sobre competencias del futuro maestro
 - 1. Necesidad de que el maestro maneje instrumentos con habilidad
 - 2. Instrumentos que debe manejar el maestro
 - 3. Ventajas para el maestro por la práctica de un teclado o piano
 - 4. Conocimientos de armonía
 - 5. Cualidades del piano
 - 6. Necesidad de la práctica de un piano
 - 7. Ventajas para el maestro por la práctica de un piano
 - 8. Materias importantes que se debieran trabajar en la Facultad
 - 9. Importancia de la existencia de una asignatura de Piano Básico en las Facultades.

Tabla 5.5.12: Variables relacionadas con la formación del Maestro Especialista en Educación Musical

- Actividad docente en el aula: docencia
 - 1. Aula de música específica
 - 2. Recursos musicales en el aula
- Instrumentos-docencia
 - 1. Necesidad de utilizar instrumentos
 - 2. Utilidad del piano en el aula
 - 3. Utilidad de la guitarra en el aula
 - 4. Actividades con instrumentos en el aula
 - 5. Ventajas para el maestro por la utilización del teclado
 - 6. Ventajas para el alumno por la utilización del teclado por parte del maestro
 - 7. Influencias del acompañamiento de actividades musicales con un teclado o piano.
 - 8. Conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares.

Tabla 5.5.13: Variables relacionadas con la docencia de los maestros en Educación Primaria

Instrumento: Entrevista

- Datos de Identificación Personal
 1. Edad
 2. Sexo
 3. Lugar de trabajo
 4. Formación Académica y Titulaciones
- Datos sobre competencias del futuro maestro
 1. Instrumentos que debe saber tocar el maestro especialista
 2. Conocimientos sobre improvisación y acompañamiento y armonización de canciones infantiles
 3. Importancia de la Asignatura de Piano Básico en la Titulación
- Actividad docente
 1. Instrumentos que manejas
 2. Recursos que posees en el aula
 3. Ventajas del piano en tu práctica docente
 4. Importancia de la existencia de un piano o teclado en las escuelas

Tabla 5.5.14.: Variables de la entrevista para maestros

6. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN

La población a la que se dirige la presente investigación la constituyen:

- El alumnado de la Titulación de Maestro especialista en Educación Musical.
- El profesorado universitario que imparte docencia en dicha Titulación.
- Los maestros de música que imparten docencia en Educación Primaria.

De todos estos colectivos nos hemos centrado en aquellos que estudian o desarrollan su labor docente en la Comunidad Andaluza y en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

A continuación, vamos a hacer una pequeña referencia a cada una de las capitales de las Provincias Andaluzas y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, con sus respectivas Universidades:

- ALMERÍA. Ciudad que nace durante la dominación musulmana. Se convirtió en arsenal y puerto principal del califato omeya. Fue capital del reino de taifas que duró cerca de un siglo. En 1147 fue conquistada por Alfonso VII, con la ayuda de tropas de otros estados peninsulares, genoveses y pisanos; pero se perdió ante los almohades de 1157. La reconquista definitiva se produjo en 1489, en época de los Reyes Católicos, y ya en el siglo XIX se sucedieron los descubrimientos mineros y la construcción del puerto y ferrocarril, que llevaron a la ciudad a un notable crecimiento, expansión que se aceleró en el siglo XX tras terminar la guerra civil, convirtiéndose Almería en un centro en el que se yuxtaponen los barrios antiguos, las casas blancas y las calles estrechas, junto a modernas barriadas. La actividad del puerto ha favorecido el desarrollo industrial: metalurgia, química, celulosa y productos alimenticios, además de las funciones administrativas, comerciales y turísticas, que llevan a la ciudad a poseer una situación económica importante.

La Universidad de Almería fue creada en julio de 1993 por el Parlamento de Andalucía con el objetivo de ser el instrumento de transformación social, que contribuya al desarrollo económico cultural y científico y que proporcione profesionales adecuados que respondan al perfil histórico, económico y cultural de la ciudad. Nace de un Colegio Universitario que en 1989 se estructura como Campus Universitario perteneciente a la Universidad de Granada. Está situado a 7 kilómetros de Almería, en primera línea de mar. Pese a su reciente creación se ha dotado de suficientes instalaciones para ofrecer a profesores y estudiantes todos los servicios universitarios. Se imparten en la actualidad 29 titulaciones, y dispone de coro, orquesta de cámara, cine-club, tuna y grupos teatrales y de folklore propios. Juega un papel importante en la vida cultural almeriense.

- **CÁDIZ.** Es una de las ciudades más antiguas de todo el occidente europeo; sus orígenes se remontan más allá del primer milenio a. J.C. Durante la época romana fue un centro comercial importantísimo que servía de escala en las rutas hacia el atlántico y mantenía un activo tráfico con el interior de la península. Esta prosperidad se eclipsó a partir de la invasión musulmana en 1265 y a partir de ahí vivió durante toda la baja edad media en circunstancias difíciles hasta el siglo XVI cuando se convirtió en puerto canalizador de la gran corriente del tráfico con América. Hoy en día, las principales actividades económicas son las portuarias e industriales; está considerado como el primer puerto pesquero de Andalucía. Es además, un importante centro administrativo, así como centro de área comercial.

La Universidad de Cádiz es la quinta universidad andaluza en cuanto a cronología; su historia nace de la ley 28/79 de 30 de octubre. El Distrito universitario es disperso, repartiendo los centros por diversas localidades de la provincia. Así cuenta con el Campus de Cádiz, en donde se encuentra la Facultad de Medicina, la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, la Escuela Universitaria de Enfermería “Salus Infirmorum”, y también la Sede del Rectorado se establece en la ciudad. En el Campus del Río San Pedro de Puerto Real, en

donde se encuentran la Facultad de Ciencias, la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. “Josefina Pascual”, actual Facultad de Ciencias de la Educación, las Facultades de Ciencias del Mar y de Ciencias Náuticas y la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Naval. El Campus de Jerez de la Frontera en donde se ubican la Facultad de Derecho, la Escuela Universitaria de Enfermería del S.A.S. y la Escuela Universitaria de Graduados Sociales. El Campus de Algeciras, con la Escuela Universitaria Politécnica y la Escuela Universitaria de Estudios Jurídicos y Económicos del Campo de Gibraltar. Y por último, el Campus de la Línea de la Concepción, en donde se encuentra la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. “Virgen de Europa”.

- **CÓRDOBA.** Fue fundada por los cartagineses en el 169 a. J.C. En el año 584 d- J.C., hubo en la ciudad encuentros entre visigodos y bizantinos y en el 716 se estableció en Córdoba la capitalidad del Al-Ándalus; en el 756 se convirtió en capital del emirato de Córdoba y en el 929 en la del califato. Como consecuencia de ello la ciudad creció mucho y vivió unos tiempos de gran desarrollo industrial. En 1236 Fernando III de Castilla se apoderó de Córdoba, y perdida su condición de capitalidad empezó su decadencia; hubo épocas de hambre, sufrió las consecuencias del terremoto de Lisboa, y fue saqueada por los franceses en la Guerra de la Independencia. Su auge comenzó en 1872 con el Congreso Obrero de la Federación Regional Española. Hoy en día es un importante centro agrícola y ha desempeñado funciones comerciales e industriales vinculadas a la actividad rural. Pero la base principal del desarrollo industrial actual está vinculada a los recursos mineros y energéticos de la Sierra. La metalurgia, las construcciones metálicas, la fabricación del material eléctrico son los sectores más asentados y con empresas de mayor envergadura.

La Universidad de Córdoba. En 1870 surge la Universidad Libre de Córdoba con las Facultades de Medicina y Derecho, pero el 29 de julio de 1874, la primera república publica un decreto en el que se obliga a estas universidades a que se sujeten al mismo régimen que las del Estado, quedando así suprimidos muchos centros. Más tarde en 1885 se intentó

establecer una Universidad Católica, pero el Real Decreto de 5 de febrero de 1886 cortó la iniciativa aduciendo que tales instituciones fomentaban una enseñanza privilegiada en contra de lo dispuesto en la Constitución. Uno de los Centros que sobrevivieron al Decreto de 1874 fue la Escuela de Veterinaria, cuya actividad fue afianzándose a lo largo de los años. Ya en el siglo XX se implanta una Escuela de Agricultura, una Cátedra de Árabe, una Granja Escuela práctica, una Escuela de Comercio, un centro de Estudios Hispanoárabes, una escuela de Peritos Agrícolas, la Escuela Industrial, la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos y la Escuela de Maestros Mineros, Maquinistas y Fundidores. En 1963 inicia sus actividades la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos y en 1971 un Colegio Universitario que acogía estudios de Filosofía y Letras, Ciencias y Derecho. Pero de acuerdo con la legislación vigente, dependían de la Universidad de Sevilla, hasta que por Decreto 2566/72 de 18 de agosto publicado en el BOE de 30 de septiembre del mismo año se constituye la Universidad, que abriría sus puertas con tres centros superiores, dos de ellos únicos en la comunidad autónoma andaluza, la Facultad de Veterinaria y la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos. La tercera era la Facultad de Medicina. Con posterioridad se incorporaron las de Ciencias, Filosofía y Letras, Derecho, y las de Ciencias de la Educación, entre otras.

- GRANADA. Fue la última ciudad de la Península Ibérica conquistada a los musulmanes, hecho que tuvo lugar en 1492 y con el que culminó la formación de España. Antes, la ciudad ya había sido Íbera, romana, judía e islámica. La conquista cristiana no arrebató a la ciudad su esplendor como centro cultural, en el que las ciencias y las humanidades encontraban el mejor medio para desarrollarse. Desde los primeros momentos del romanticismo, Granada se convirtió en un lugar atractivo por sus monumentos, historia y leyendas. Es un gran centro de actividades terciarias, con funciones administrativas, comerciales, financieras, turísticas y culturales a su cargo. Es centro comercial de toda Andalucía oriental. Las actividades turísticas se benefician de la riqueza histórica y artística de la ciudad y de su emplazamiento entre la Costa del Sol, para el turismo de verano, y Sierra Nevada, para el turismo de invierno. La importancia de la

función industrial es más reducida, siendo la rama alimentaria la más activa, con producción de azúcar, productos lácteos, aceites, harinas, chocolates, embutidos..., junto a la química, con producción de fertilizantes, aceites esenciales...

La Universidad de Granada fue fundada en 1531 por iniciativa del Emperador Carlos V, mediante una Bula del Papa Clemente VII. Así, Granada afirmaba su vocación de ciudad universitaria abierta a la cultura, a los pueblos y a las creencias. Después de 474 años podemos constatar que ha sido testigo singular de la historia y que su influencia en el entorno social y cultural de la ciudad ha crecido progresivamente hasta erigirse en núcleo intelectual y cultural del Sur de España. La Universidad de Granada ha afrontado en los últimos años el mayor crecimiento de su historia, situándola entre las primeras universidades españolas. Los centros y dependencias universitarias se encuentran distribuidos en diferentes lugares del casco urbano de Granada, lo que proporciona a la ciudad un estilo universitario propio. Actualmente se imparten 51 titulaciones superiores, 21 de grado medio, 158 programas de doctorado y 219 cursos del Centro de Formación Continua. Además, el Centro Mediterráneo ha organizado 38 cursos y se han impartido otros 16 en los cursos de Verano de Ceuta, Melilla y Sierra Nevada. Por su parte el Centro de Lenguas Modernas organiza cursos de español para extranjeros y de diferentes lenguas extranjeras para españoles. Estos datos ponen de manifiesto la tendencia a completar el abanico de titulaciones oficiales y el deseo de atender la creciente demanda de formación complementaria y de postgrado. Posee además sendos Campus Universitarios en las ciudades españolas de Ceuta, de más de 70000 habitantes y Melilla, de más de 60000, situadas en el Norte de África y que poseen la característica peculiar de presentar una importante singularidad cultural, en virtud de la convivencia de las distintas culturas que conforman su población.

Así CEUTA, formó parte de los dominios cartaginenses y fue posteriormente incorporada por Roma a la Mauritania Tingitana, con el nombre de Septa. Pasó a poder de los visigodos, estuvo un tiempo bajo dominio bizantino y

volvió a manos de los visigodos, hasta que fue entregada a los musulmanes y sirvió de embarque para las expediciones a la península Ibérica. Los portugueses la conquistaron en 1415 y consiguieron conservarla en su poder, pese a los numerosos ataques de marroquíes y granadinos. Pasó a unirse a los dominios de Felipe II, al ascender el monarca castellano al trono de Portugal, pero en 1640, al producirse la separación del reino portugués, Ceuta siguió unida a España, que ha reafirmado repetidas veces la españolidad de la ciudad, que tiene un estatuto especial sin estar adherida a ninguna provincia.

MELILLA, por su parte, fue fundada en 1497 por Pedro de Estopiñán. Se levantó sobre la antigua Rusadir, pero anteriormente, en el siglo VIII, cuando fue conquistada por los árabes, empezó ya a denominarse Melilla. En 1141 cayó en poder del caudillo almohade Abd al Mu'min. Durante el reinado de los Reyes Católicos, el duque de Medinasidonia se apoderó de la ciudad, que en 1556, pasó a depender de la corona. Desde mediados del siglo XIX Melilla estuvo en repetidas ocasiones en el centro de la política española. Después de varios conflictos sufridos por la ciudad, con la Constitución de 1978, se queda en una situación especial de municipio autónomo, para el que se elaboró un proyecto de estatuto particular en 1985, aprobado por el senado en febrero de 1995.

- HUELVA. El origen de la ciudad se remonta a muchos milenios atrás. Parece probable que en la antigüedad existiera un foco urbano relacionado con la explotación minera de las cuencas del Tinto y el Odiel. Después de ser centro de un reino de taifas musulmán, fue reconquistada por Íñigo de Mendoza en 1238, y objeto de cesión a diversas familias noviliarias, hasta que a mediados del siglo XIV, Pedro I la reintegró a la corona. Pero el desenlace de la Guerra Civil motivó que Enrique II la devolviera a los Guzmán y que se integrara en los dominios de los duques de Medinasidonia. Fue muy grande la participación de onubenses en la expansión minera andaluza que precedió al descubrimiento de América, pero el descubrimiento no favoreció a la ciudad. Su puerto no se potenció hasta el siglo XX, al iniciarse el desarrollo industrial a partir de la instalación

de una refinería de petróleo. Hoy en día es la principal salida de la riqueza minera de la provincia y su papel ha sido fundamental en el desarrollo humano e industrial de la ciudad. El gran desarrollo industrial de Huelva, ha convertido a la ciudad en uno de los principales núcleos industriales del país, y como consecuencia se llevó a cabo la ampliación y modernización del puerto, que en la actualidad se sitúa entre los primeros de España por el volumen de su tráfico.

La Universidad de Huelva. Con la Ley 4, de 1 de Julio de 1993 se crea la Universidad de Huelva, que se concibe como instrumento de transformación social, que orienta y lidera el desarrollo económico y cultural de la sociedad onubense, proporcionándole los profesionales adecuados a través de las enseñanzas que mejor responden a su perfil industrial, histórico y cultural. Es una institución al servicio de la sociedad que cumple sus fines y desarrolla sus funciones, de acuerdo con la legislación vigente, en régimen de autonomía. Para el curso 1995-1996, la Universidad de Huelva ofrece una serie de titulaciones repartidas en tres Facultades, tres Escuelas Universitarias y una Escuela Superior Politécnica. Paulatinamente se consolida y actualmente dispone de varios centros y titulaciones cuya base se encuentra por una parte, en la ciudad de Huelva, con los estudios de Maestros de Primera enseñanza, más tarde profesorado de E.G.B. Por otro lado en La Rábida, con los estudios técnicos del inicial Instituto Politécnico, más tarde Escuela Universitaria Politécnica y actualmente Escuela Politécnica Superior. Y por último el Colegio Universitario, con los estudios de Empresariales y Geografía e Historia. A ellos se han ido uniendo los demás Centros y Titulaciones hasta completar el mapa actual.

- JAÉN. La antigua Aurgi formó primero parte del imperio cartaginés. Después pasó a Roma adscrita al convento jurídico de Écija, y constituida en municipio recibió el atributo de Flavia. Ocupada por los musulmanes figura con el nombre de Daquen. Alcanzó su esplendor durante el califato con Al-Hakam II, época en la que fue fortificada y dotada de palacios y mezquitas. A la desmembración de aquel pasó a depender del reino de taifa de Sevilla, y fue luego sucesivamente ocupada por almorávides y

almohades. Alcanzó gran importancia bajo el señorío de Granada, pero fue más tarde entregada a Fernando III (1246) lo que produjo la marcha de la población musulmana. Fue notable centro de operaciones durante la guerra contra el reino de Granada a partir de 1457. Sufrió la peste de 1649 y desde el siglo XVIII se aceleró el proceso de su decadencia. Durante el primer tercio del siglo XIX fue objeto de sucesivas ocupaciones militares acompañadas de saqueos y violencias, lo que motivó junto al estancamiento general de la economía y la falta de comunicaciones, una paralización de su comercio, que alcanzó índices bajísimos, y un creciente descenso demográfico. Tras sufrir la cólera de 1859 y el hambre de 1881-1882, en la primera mitad del siglo XX Jaén no adquirió el desarrollo industrial alcanzado por otros centros de la provincia, como por ejemplo Linares. Hoy en día el municipio presenta tres zonas muy diferenciadas: el casco antiguo, con población campesina de escasos recursos, el ensanche del siglo XVI, residencia de los grandes propietarios y el ensanche actual, habitada por el resto de la población.

Universidad de Jaén. Remonta sus antecedentes a la Edad Moderna con la Universidad de Baeza y al siglo XVII, en el que el Estudio General de Santa Catalina se transformó en Universidad Pontificia. La realidad universitaria principal estuvo en Baeza, que fue fundada en 1538, y gozó en sus comienzos de un gran apoyo de la población hidalga, de la burguesía judeo-conversa, de la Compañía de Jesús y de la Orden Carmelitana, pero la gran crisis que sufrió Jaén hasta fechas recientes, llevó a la decadencia de la Universidad de Baeza con su Decreto de extinción en 1807 y su clausura definitiva en 1824. A partir de entonces, las demandas universitarias en Jaén son cubiertas por dos centros creados en la capital en 1843: la Escuela Normal y el Instituto de Segunda Enseñanza. También la minería mantuvo sus aspiraciones y la existencia de una burguesía industrial propició en 1892, en Linares, la creación de la Escuela de Minas. En 1911, se crean en Jaén la Escuela Técnica de Grado Medio y en 1913, la Normal Superior de Maestros, muy próximos a la calificación de centros Universitarios, pero sin serlo plenamente. En 1945 se empiezan a impartir los estudios de Peritaje Mercantil en la Escuela Pericial de Comercio. En

1951 se produce la reapertura de la Escuela Técnica Pericial de Jaén. En Úbeda se crea en 1949 una segunda Escuela Normal de Magisterio, la "Sagrada Familia". En 1954 la Diputación Provincial de Jaén funda la Escuela de Enfermeras de la Beneficiencia Provincial y en abril de 1970, habilita fondos para la creación de un Colegio Universitario, concedido por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1971. Es en 1975 cuando queda adscrito a la Universidad de Granada. En 1985, el Colegio Universitario es integrado oficialmente a la Universidad de Granada. Ya en 1989, el Colegio Universitario se descompuso en Facultad de Humanidades y la de Ciencias Experimentales, la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial se transforma en Escuela Politécnica, y la Universidad de Granada crea el Campus Universitario de Jaén. Además, en 1990 se crea la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. En la última etapa se crea la Comisión Técnico-Académica del Campus Universitario de Jaén en mayo de 1992 y se transforma definitivamente en Universidad de Jaén, mediante Ley 5/1993 del Parlamento de Andalucía de 1 de Julio de 1993.

- **MÁLAGA.** Fue en la antigüedad uno de los centros más importantes del comercio peninsular llevado a cabo por colonizadores fenicios y griegos. A fines del siglo XIV, exportaba a los puertos italianos sedas, azúcar, frutas y azafrán, y enviaba a África productos manufacturados mineros y alimenticios. Durante el siglo XVI, Málaga fue con Alicante el gran puerto del comercio lanero castellano en el Mediterráneo, y uno de los centros de organización de la armada y embarque de tropas de Castilla. En 1529 recibió autorización para comerciar con América, perdida en 1573 en beneficio de Sevilla, para volverla a recuperar en 1765. Durante el siglo XVII sufrió una decadencia comercial, que renació otra vez en el siglo XVIII. En 1785 se creó en Málaga un consulado, a semejanza de la Junta de comercio de Barcelona, que fundó cátedras de comercio, pilotaje, agricultura y dibujo. Aunque el siglo XIX significó para la ciudad una continua oleada de ocupaciones y revueltas, continuó siendo un importante centro demográfico y comercial. Durante la guerra civil sufrió grandes desperfectos, pero a pesar de ello siguió y sigue siendo un importante centro comercial al que se le ha sumado el desarrollo turístico de la Costa

del Sol, de la que Málaga es su principal centro. El puerto sigue siendo un elemento fundamental de la actividad económica malagueña y desempeña un gran papel en las relaciones españolas con Marruecos. El sector industrial tiene una notable entidad, con industrias alimentarias, metalúrgicas, cemento e industrias textiles, pero la base de la actividad económica de la ciudad lo constituye el sector servicios y la construcción. Se realizan funciones administrativas y es hoy día un gran centro turístico, la Costa del Sol.

La Universidad de Málaga. Los orígenes de la Universidad de Málaga se remontan a los años sesenta. Cuenta ya con unos centros como la Escuela Normal Superior de Maestros creada en 1846, la Escuela Industrial, creada en 1927, la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, dependiente de la Universidad de Granada, que entra en funcionamiento en 1965, y el Colegio Universitario de 1970, entre otros, que facilitarán la implantación de la Universidad. El 30 de septiembre de 1972, se publica el Decreto de 18 de Agosto por el que se da carta de naturaleza legal a la Universidad de Málaga. En el Colegio Universitario, su antecedente inmediato, se estudian los primeros ciclos de Filosofía y Letras, Medicina, Químicas, Biológicas, Matemáticas y el primer curso de Farmacia. La Universidad consta inicialmente de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, ya existente y la Facultad de Medicina. Actualmente es en el Campus de Teatinos donde están ubicadas las Facultades de Ciencias, Derecho, Ciencias de la Educación, Psicología y Medicina. Además de estos centros, la Universidad de Málaga cuenta con las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, Informática, Ciencias de la Información, las Escuelas Técnicas Superiores de Ingeniería de Telecomunicaciones e Ingeniería Industrial, y las Escuelas Universitarias Politécnica, de Ciencias Empresariales, Graduado Social, Trabajo Social y Enfermería. Nombraremos también los centros adscritos de Enfermería “Hospital Civil”, el centro “Virgen de la Paz” en la ciudad de Ronda, y la Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B., “María Inmaculada” en Antequera.

- SEVILLA. Se ha definido desde sus orígenes como puerto fluvial, puente entre el Atlántico y el interior de Andalucía, y también como encrucijada de caminos terrestres entre el Norte, Este y Oeste de la Península. Sus orígenes permanecen aún oscuros. Existen teorías, entre las que se encuentra que fue fundada por Hércules, que cedió la ciudad a su hijo Hispalo, de donde nacería su primer nombre Hispalis. Pero hay bases más firmes que aseguran que la ciudad fue fundada por las tribus ibéricas y más tarde colonizada por fenicios, griegos y cartaginenses, quienes la condujeron a un gran desarrollo y la fortificaron con murallas y altas torres, apareciendo desde entonces como núcleo y centro directo de categoría regional. Fue sede de un convento jurídico a la vez que fue capital y residencia de gobernadores y magistrados superiores de la Bética. En el siglo XVI fue una ciudad cosmopolita considerada además como la capital del comercio ecuménico y el centro del mundo. Al producirse la invasión napoleónica se creó una junta de defensa en Sevilla en el año 1808, que intentó apropiarse de la Soberanía Nacional hasta la creación de la junta central. Después de la Guerra Civil se implantaron industrias textiles proporcionando cierto auge económico a la ciudad. La expansión urbana dio como resultado un constante crecimiento de la población, y a partir de 1960 se aceleró notablemente con el impulso industrializador, que ha convertido a la ciudad en el primer centro industrial de Andalucía y en uno de los principales núcleos manufactureros del Estado. A la industria tradicional se unieron la construcción naval, maquinaria aeronáutica, química, textiles, cemento. Las funciones comerciales desempeñan un papel muy importante. Es la capital política y administrativa de la Comunidad Autónoma y un gran centro cultural.

La Universidad de Sevilla. El embrión de la actual Universidad de Sevilla fue el Colegio de Santa María de Jesús, fundado en el siglo XV. Ya en el siglo XVI, en 1505 exactamente, una bula del Papa Julio II otorga al colegio la facultad de inferir grados de Teología, Filosofía, Derecho, Medicina y Artes, y en 1551 se le concede un Estudio General por lo que pasó a ser oficialmente la Universidad, gozando de todos los privilegios de las demás universidades del Reino. En 1621 se componía de cuatro Facultades:

Teología, Cánones y Leyes, Medicina y Artes, y otorgaba los grados de Bachiller, Licenciado y Doctor en todas las Facultades, junto con el de Maestro por la Facultad de Artes. La Enseñanza Universitaria sufre varias reformas: la primera en 1768, durante el reinado de Carlos III, en la que aparece un curso de Matemáticas. La segunda a principios del siglo XIX, en la que se suprimen las Universidades Menores, quedando agregadas a la de Sevilla las Universidades de Baeza y Osuna, y además se implanta en todas las Universidades el Plan de Estudios de la Universidad de Salamanca. Esta homogeneización va acompañada de la creación de nuevas Cátedras y Facultades, de la Escuela de Medicina, se organiza la Facultad de Ciencias, se reforma la Facultad de Filosofía y Letras y se suprime la Facultad de Teología. Ya en el siglo XX se crearon nuevas Escuelas, Estudios y Titulaciones, que llevaron a la Universidad a presentar el mapa actual, y actualmente sigue los Estatutos firmados en el año 2003.

Universidad Pablo Olavide. Situada también en Sevilla, fue creada en 1997. Ha superado con éxito la primera etapa de implantación y afronta con esfuerzo e ilusión el inicio de una fase de consolidación y expansión. Se concibe como institución de formación superior y como instrumento de transformación social, que promueve la formación de hombres y mujeres del mañana, y orienta y contribuye al desarrollo económico, y al progreso cultural y científico de Andalucía. Su estructura académica y organizativa le permite responder con garantía a los retos científicos, técnicos y culturales a los que se enfrenta la sociedad actual. Una de las principales ideas de esta institución es la preocupación por los problemas de nuestro tiempo en el marco de la solidaridad y la colaboración internacional. Está integrada en el ámbito europeo, y a la vez se convierte en puente hacia América Latina.

Además de estas Universidades localizadas en las diferentes provincias de la Comunidad Andaluza, podemos contar también con la presencia indiscutible de la Universidad Internacional de Andalucía, institución pública creada en el año 1994, para completar la oferta educativa superior no cubierta por la enseñanza reglada. Nació con la idea de incidir en la creación, desarrollo y transmisión de la ciencia, la técnica y la cultura,

mediante la docencia y la investigación, y apoyar el desarrollo cultural, social y económico de Andalucía. Cuenta con dos sedes permanentes: la Sede Antonio Machado, en Baeza (Jaén) y la Sede Iberoamericana Santa María de la Rábida, en Palos de la Frontera (Huelva). El Rectorado se encuentra en Sevilla, en el Monasterio de Santa María de las Cuevas, donde hay también actividad docente a lo largo de todo el año. Las enseñanzas que se imparten son especializadas y de postgrado: masters, cursos de actualización y de perfeccionamiento, programas de doctorado, cursos de experto universitario, cursos de verano y todo tipo de actividades científicas y culturales que posibilitan una mejor y más completa formación universitaria. De esta forma se convierte en complemento educativo y cultural de las otras universidades andaluzas. Su actividad docente e investigadora es permanente y se extiende a todas las áreas de conocimiento. Concede titulaciones propias que atienden a la demanda de especialización de los sectores empresariales y de las instituciones.

Queremos nombrar también a todos los centros asociados de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que esparcidos por toda la Comunidad Andaluza, Ceuta y Melilla, proporcionan desde largo tiempo atrás una completa e íntegra formación.

6.1. Alumnos Universitarios de la Titulación de Maestro Especialista en Educación Musical. Cuestionarios.

La población la constituyen todos los alumnos que cursan estudios en la especialidad de Educación Musical de la Titulación de Maestro de todas las Universidades Andaluzas. Según datos del curso 2003-2004, son un total de 1982 alumnos, que distribuidos por cada una de las Universidades resulta lo siguiente (en los datos de la Universidad de Granada están incluidas las Facultades de Ceuta y Melilla):

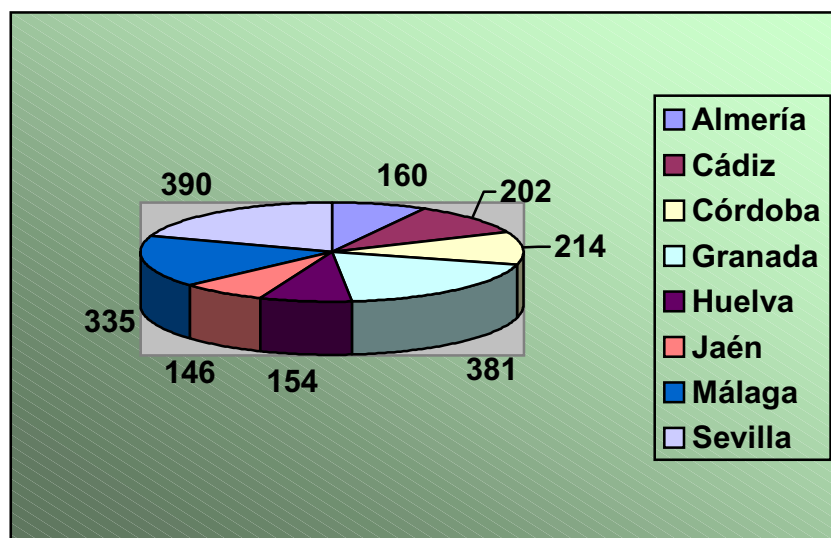


Gráfico 5.6.1. Población de alumnos por Universidades.

POBLACIÓN DE ALUMNOS POR UNIVERSIDADES							
Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
160	202	214	381	154	146	335	390

Tabla 5.6.1. Población de alumnos universitarios de la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical.

Pensamos que los alumnos que más conocimientos poseen sobre la Didáctica de la Música en Educación Primaria, son los que han cursado la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical en su respectiva Facultad. Aunque haya Facultades en las que se imparta en 2º curso y otras en 3º, este aspecto nos limita prácticamente a alumnos del último curso. Los datos del cuestionario fueron recogidos prácticamente al final del primer cuatrimestre del curso 2003-2004, cumplimentados por aquellos alumnos que ya lo habían cursado en 2º curso, o por los que estaban al final de la asignatura en 3º. Es decir la población invitada se limitó a un total de 689 alumnos que distribuidos por cada una de las Universidades Andaluzas, resulta lo siguiente:

POBLACIÓN INVITADA DE ALUMNOS POR UNIVERSIDADES							
Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
50	67	49	156	41	65	141	120

Tabla 5.6.2. Población invitada de alumnos universitarios de la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical.

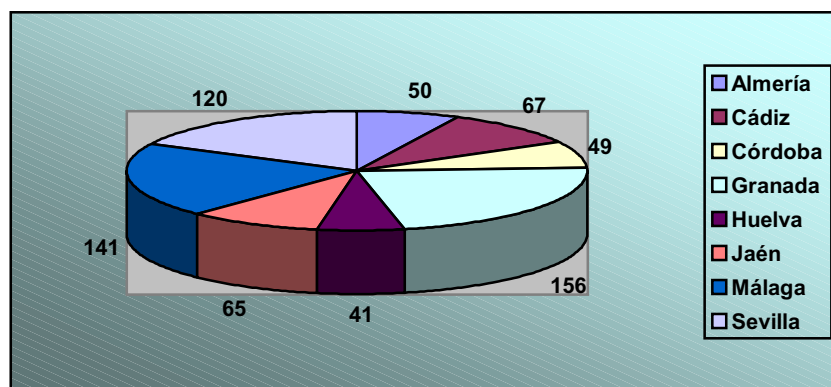


Gráfico 5.6.2. Población invitada de alumnos por Universidades.

En cuanto a la población aceptante y productora, hemos de indicar que los datos del cuestionario fueron obtenidos durante la docencia, gracias al favor de los profesores que con su amabilidad nos prestaron un poco de su tiempo. La recogida de información dependió de la asistencia o ausencia del alumnado. De entre la muestra invitada, aportaron datos un 50.36% (n=347).

ALUMNOS PORTADORES DE DATOS							
Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
32	55	38	64	37	20	35	66

Tabla 5.6.3. Muestra recogida de alumnos universitarios de la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical.

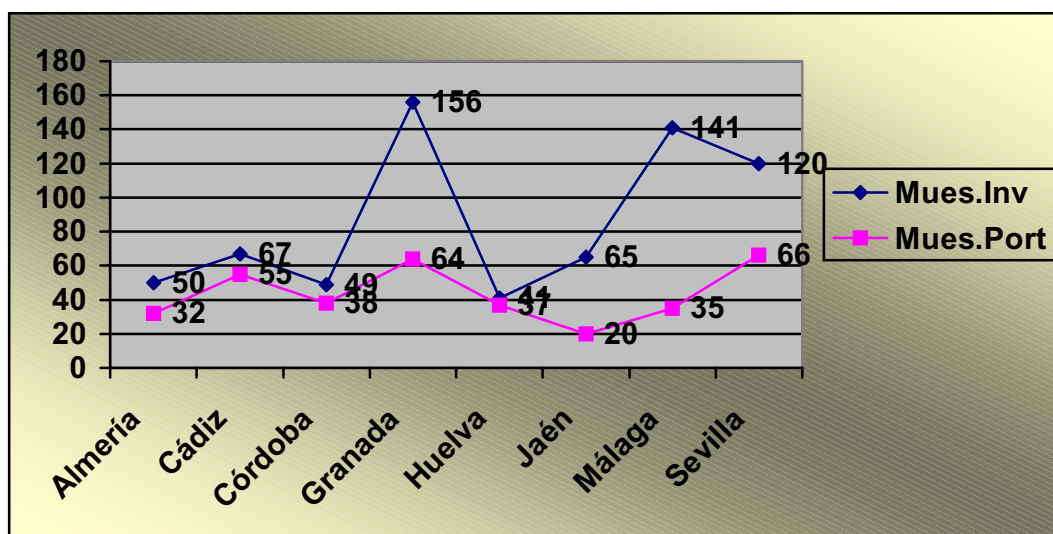


Gráfico 5.6.3. Muestra Invitada y Portadores de Datos, por Universidades.

6.2. Profesores Universitarios de la Titulación de Maestro Especialista en Educación Musical. Cuestionarios.

La población la constituyen todos los profesores pertenecientes a la especialidad de Educación Musical en la Titulación de Maestro, de todas las Universidades Andaluzas. Según datos aportados por cada una de las Universidades, hay un total de 75 profesores que cumplen estas condiciones, que presentamos en el siguiente gráfico:

PROFESORES UNIVERSITARIOS DE LA TITULACIÓN DE MAESTRO, ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL							
Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
6	11	4	12	8	6	8	12

Tabla 5.6.4. Población de Profesores Universitarios, docentes de la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical.

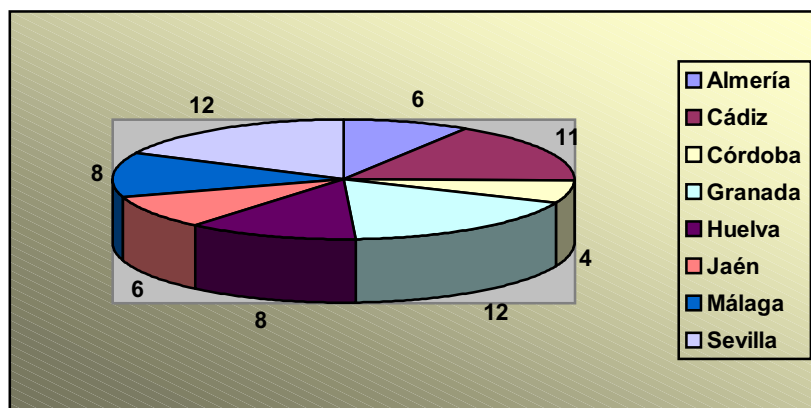


Gráfico 5.6.4. Población de Profesores Universitarios, docentes de la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical.

La muestra invitada la han constituido todos ellos, pero la recogida de información ha dependido de su disponibilidad. De entre todos, han aportado información de cuestionario, un 64% (n=48).

Distribuidos por Universidades:

PROFESORES PORTADORES DE DATOS							
Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
5	8	4	10	8	4	3	6

Tabla 5.6.5. Profesores universitarios, docentes en la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical, portadores de datos.

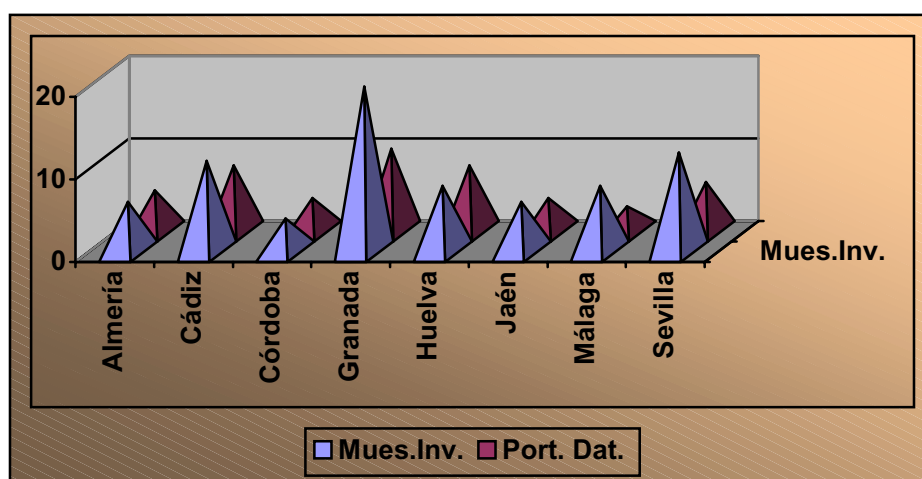


Gráfico 5.6.5. Muestra Invitada (M.I.) y Portadores de datos (P.D.), por Universidades.

6.3. Maestros de Música de Educación Primaria. Cuestionarios.

La población la constituyen todos los maestros de Música de Educación Primaria con docencia en la Comunidad Andaluza y Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Según datos del Instituto de Estadística de Andalucía y de las Direcciones Provinciales de Educación de Ceuta y Melilla, existen un total de 2527 centros de Educación Primaria distribuidos por todo el territorio señalado.

Debido a la escasa participación no haremos distinción del tipo de centro (público o privado). La distribución por provincias es la siguiente:

CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA									
Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Ceuta	Melilla
211	366	270	331	165	248	417	480	24	15

Tabla 5.6.6. Centros de Educación Primaria

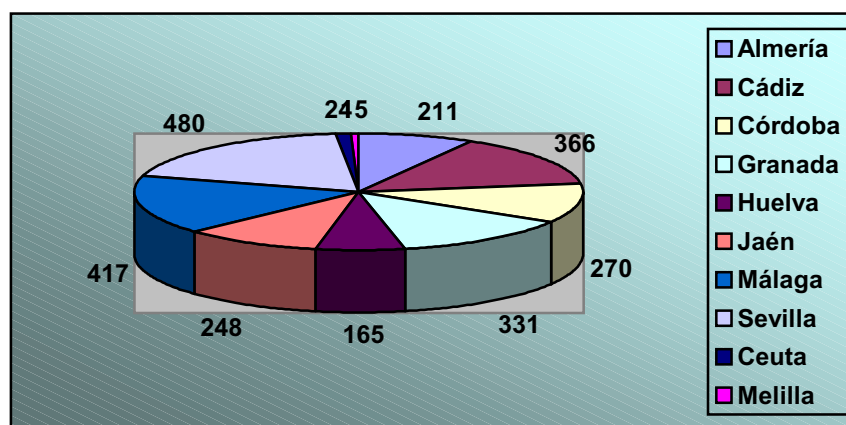


Gráfico 5.6.6. Centros de Educación Primaria

La muestra invitada ha sido seleccionada en virtud de nuestras posibilidades de acceso. Por ello, se ha invitado a participar a todos los centros situados en las capitales de provincia andaluzas, y en las Ciudades

Autónomas de Ceuta y Melilla. Los datos obtenidos del Instituto de Estadística de Andalucía son los siguientes:

Nº total de centros invitados: 808.

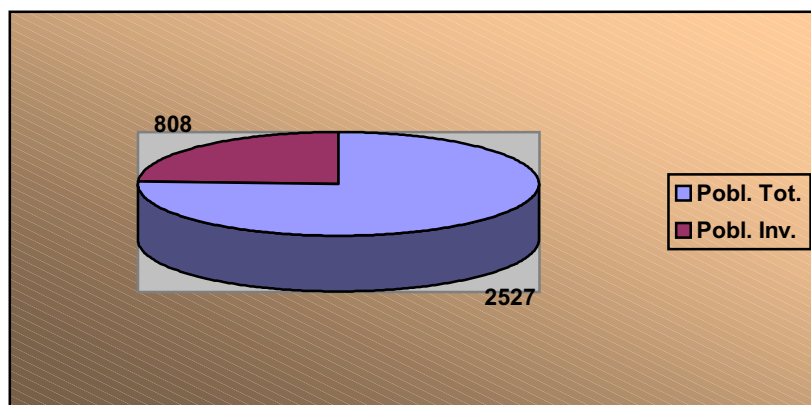


Gráfico 5.6.7. Número total y número invitado de Centros de Educación Primaria.

Dividido por provincias:

CENTROS INVITADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA									
Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Ceuta	Melilla
68	36	119	104	50	33	163	196	24	15

Tabla 5.6.7. Centros Invitados de Educación Primaria.

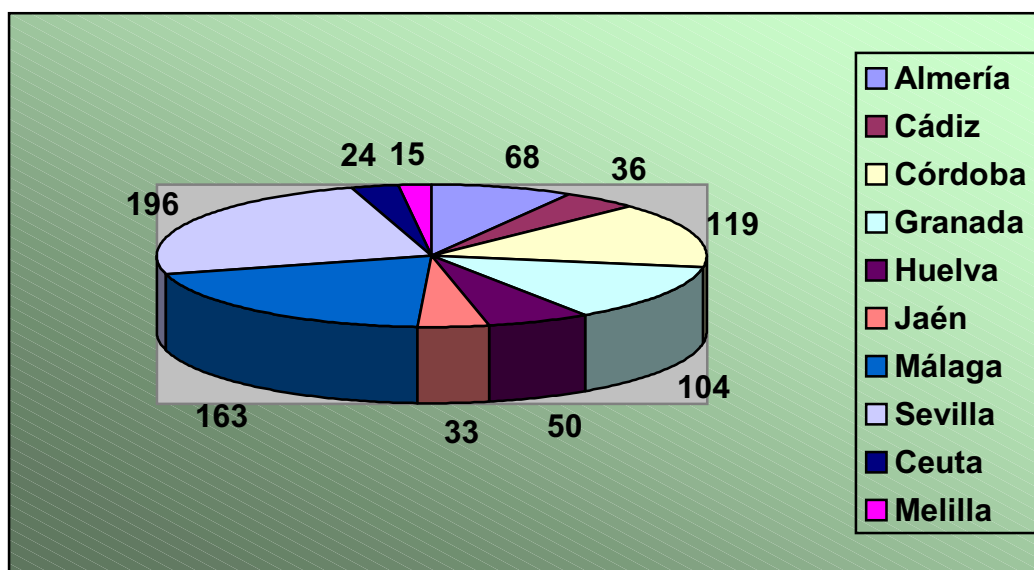


Gráfico 5.6.8. Población Invitada de Centros de Educación Primaria, por Provincias.

En cuanto a la población aceptante y productora, hemos de indicar que los datos han sido obtenidos por dos vías diferentes: por un lado, los alumnos que realizaban las prácticas de Magisterio en los Centros, derivaban los cuestionarios a sus tutores, y por otro lado, a través del correo postal.

De entre la muestra invitada, han aportado información un 10.39% (n=84). La distribución por Provincias y Ciudades Autónomas es la siguiente:

POBLACIÓN DE MAESTROS PORTADORES DE DATOS									
Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Ceuta	Melilla
6	11	9	5	6	9	6	12	5	15

Tabla 5.6.8. Población de maestros portadores de datos

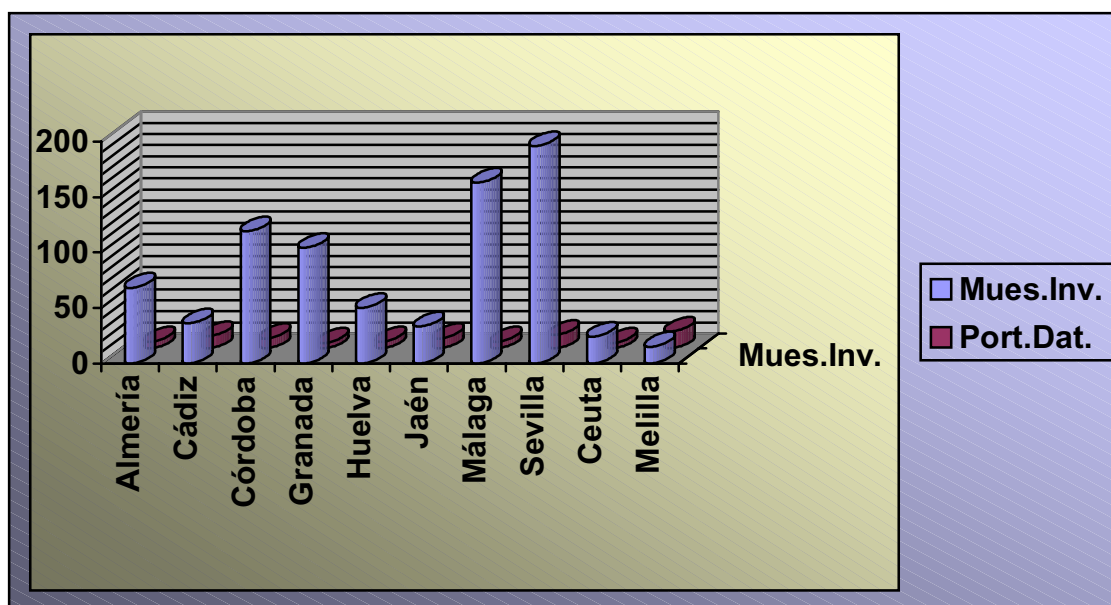


Gráfico 5.6.9. Muestra Invitada y Portadores de Datos de maestros de centros de Educación Primaria.

6.4. Población y muestra total de los cuestionarios.

La población total invitada entre alumnos, profesores y maestros asciende a 1572 sujetos, y los portadores totales de datos procedentes de cuestionario han sido 479.

La distribución por sectores es la siguiente:

POBLACIÓN Y MUESTRA TOTAL			
	Alumnos	Profesores	Maestros
Invitados	689	75	808
Portadores	347	48	84

Tabla 5.6.9. Población y Muestra total en los cuestionarios.

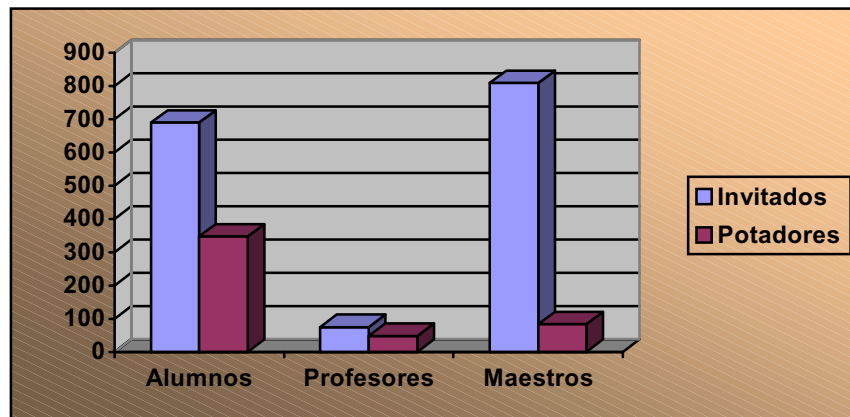


Gráfico 5.6.10. Relación entre alumnos, profesores y maestros invitados y portadores de datos.

En la figura siguiente se muestra el proceso de recogida de información:

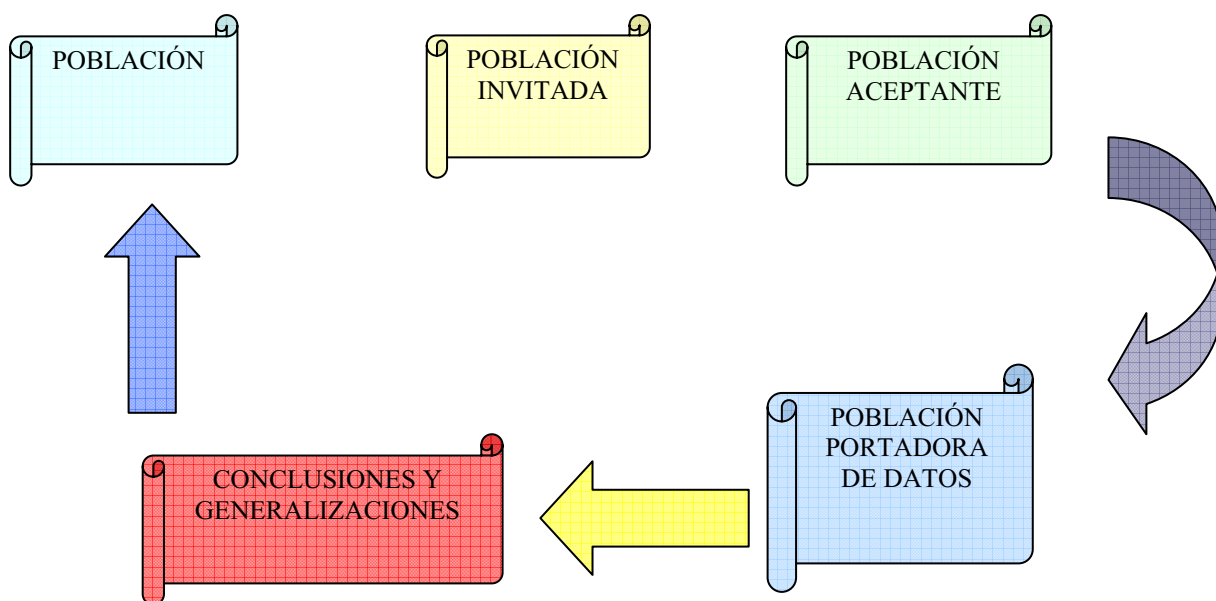


Figura 5.6.1. Proceso de recogida de información

6.5. Entrevistas a alumnos y profesores universitarios, y maestros de música de Centros de Educación Primaria

Se han realizado 44 entrevistas a los alumnos, siendo las más numerosas las efectuadas en Melilla, Granada y Almería.

Han sido entrevistados 12 profesores de las distintas Universidades andaluzas.

A su vez, 25 maestros de Música de Educación Primaria, de entre todas las capitales de provincias andaluzas, Ceuta y Melilla, han aportado datos mediante este tipo de encuesta.

El total de entrevistas realizadas entre alumnos, profesores y maestros es de 81.

	Alumnos	Profesores	Maestros
Nº de entrevistas = 81	44	12	25

Tabla 5.6.10. Totalidad de Entrevistas.

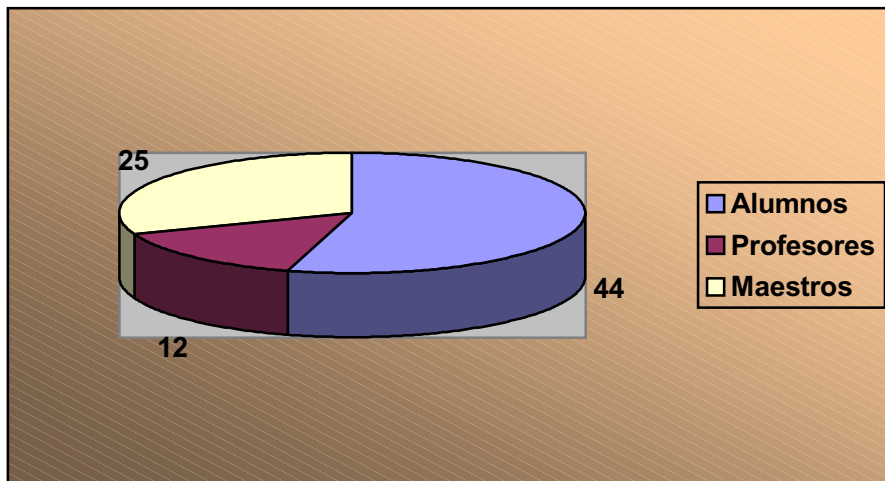


Gráfico 5.6.11. Totalidad de las Entrevistas.

7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología es la forma de llevar a cabo el proceso de investigación, el modo de enfocar los problemas y buscar las respuestas. El investigador debe seleccionar la perspectiva metodológica adecuada al problema planteado dependiendo de la finalidad y objetivos que se proponga.

En nuestro caso, el estudio responde a tres intereses principales: la importancia de la creación e improvisación de acompañamientos a canciones infantiles, la valoración del piano como instrumento, y por último, la necesidad de una asignatura en las Facultades que englobe todo lo anterior, tal como ha quedado reflejado en nuestros objetivos. Los datos han sido obtenidos de tres colectivos diferentes: El alumnado de la especialidad de Educación Musical de las Facultades de Educación, el profesorado universitario que imparte docencia en dicha especialidad, y los maestros de música de los Centros de Primaria.

Tal como nos indican Arnal, Del Rincón y Latorre (1994: 83-84), *“el pluralismo metodológico es de importancia vital para el estudio apropiado de una cuestión de investigación... Como la investigación aborda diferentes tipos de respuestas, sus procedimientos exigen diferentes metodologías... El propósito último de ésta (la investigación) es llegar a un conocimiento útil para la acción”*.

Por lo tanto, el procedimiento utilizado para nuestra investigación es de carácter tanto empírico-analítico o cuantitativo, como interpretativo-humanista o cualitativo.

Los instrumentos que hemos utilizado para la recogida de información consisten en tres diferentes cuestionarios y entrevistas, elaborados para cada uno de los colectivos de la población.

En los cuestionarios se han presentado varios tipos de preguntas:

- Cerradas de elección única
- Cerradas de elección múltiple
- Semicerradas
- Abiertas

Con las respuestas, tras su registro y codificación en soporte informático, se ha realizado un análisis estadístico de los datos, recogidos mediante el paquete estadístico SPSS 12.0.1.

Para las entrevistas se ha utilizado el programa de análisis de datos cualitativos AQUAD five.

Con el análisis cuantitativo se pretende conocer y explicar la realidad de forma numérica, llegando a generalizaciones y explicaciones ajenas a nuestra persona, mientras que con el análisis cualitativo tratamos de comprender e interpretar los significados de los fenómenos que estudiamos.

Se ha realizado además una triangulación de datos proporcionados por las tres fuentes de colectivos: alumnos de Universidad, profesores universitarios y maestros de centros de Educación Primaria, y de instrumentos de recogida de información: cuestionarios y entrevistas.

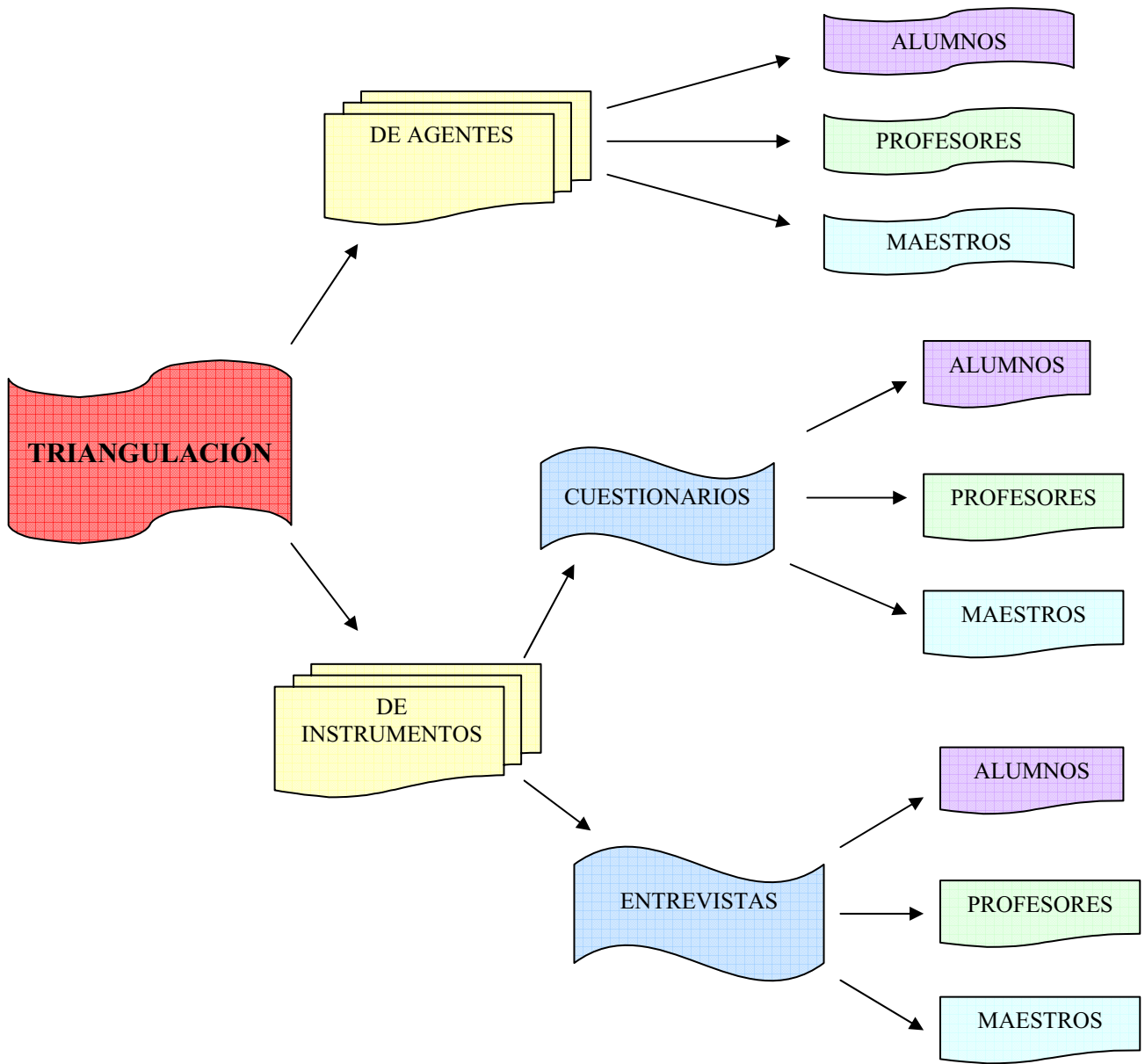


Figura 5.7.1. Triangulación.

CAPÍTULO VI:

CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

1. INTRODUCCIÓN

A continuación nos centraremos tanto en las metodologías utilizadas en la investigación, como en la fundamentación y proceso de construcción de los instrumentos de recogida de información, el análisis de sus características técnicas y la definición de las variables que conforman dichos instrumentos.

2. JUSTIFICACIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Arnal, Del Rincón y Latorre, (1994:83) aseguran que *“existe acuerdo general en que el pluralismo metodológico es de vital importancia para el estudio apropiado de una cuestión de investigación”*. En este estudio hemos utilizado tanto la perspectiva cuantitativa o positivista, como la cualitativa o interpretativo-humanista.

2.1. Metodología cuantitativa. Cuestionario.

Según la metodología cuantitativa, el objetivo que se persigue en la investigación es explicar, predecir y controlar los fenómenos educativos. Mantiene una visión positivista de la realidad educativa, identificándola con el mundo de los fenómenos naturales: reales, determinados y externos al sujeto. Predomina el proceso hipotético-deductivo y se busca la generalización de los resultados a partir de muestras de población representativas. Se pretende con todo ello buscar las leyes universales que explican y rigen la realidad educativa.

Para ello, hemos utilizado el cuestionario como instrumento de recogida de información; se han elaborado tres, uno para cada sector de la población estudiada.

El cuestionario es una de las técnicas utilizadas en los estudios del tipo encuesta, caracterizadas por la ausencia del encuestador; se recoge

información de forma sistemática, sin que el investigador lleve a cabo manipulaciones ni intervenciones. Utiliza para ello preguntas, cuyas respuestas constituyen los datos que serán analizados con el propósito de producir estadísticas.

Según Gómez (1990), *“la encuesta puede definirse como una metodología de investigación que, adaptándose a las fases del método científico general, intenta obtener información cuantitativa sobre una población, utilizando diseños que controlen de modo externo las condiciones de producción de la conducta mediante la adecuada selección de las unidades de análisis y la sistematización de la recogida de información”*. (en Buendía, González, Gutiérrez y Pegalajar, 1999:134)

Por todas estas definiciones, el cuestionario es el procedimiento de investigación más importante y universal.

Es un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos. Se realiza sobre la base de un formulario previamente preparado. Las preguntas que figuran en este tipo de técnicas se solicitan para comprobar los supuestos previos mantenidos por quienes elaboran el cuestionario.

En lo que respecta al contenido, el encuestador debe reflexionar sobre el tipo de información que desea obtener de tal modo que las preguntas queden planteadas con la claridad suficiente para ser contestadas sin dificultades de interpretación por parte de los encuestados. (Rodríguez, Gil, García, 1996).

Tiene una importante ventaja: *“pone al sujeto en una actitud menos obligada para que la respuesta sea inmediata, ya que habitualmente se permite un margen de tiempo en el que se puede intelectualizar y razonar la respuesta”*. (Sellitz y otros, 1980:404).

Pero una de sus grandes limitaciones, según muchos investigadores, es su baja tasa de participación o respuesta.

Es necesario tener en cuenta el lenguaje a utilizar conociendo las personas a las que va dirigido, la brevedad, para no cansar al sujeto, y así garantizar la calidad y fiabilidad de las respuestas.

2.2. Metodología cualitativa. Entrevista.

Se constituye como metodología alternativa al enfoque empírico-analítico anterior. La metodología cualitativa es inductiva, los conceptos y explicaciones se elaboran a partir de datos recogidos de la realidad, la cual sólo puede estudiarse recurriendo a los puntos de vista de los sujetos implicados en las situaciones educativas. Los investigadores que se inclinan por este enfoque perciben la esfera educativa mucho más flexible y personal, creada por los propios sujetos. También se deben tener en cuenta los efectos que provoca el investigador en el contexto, y las personas objeto de estudio, a quienes intenta comprender bajo sus propios marcos de referencia.

Este método se caracteriza por ser humanista, no se rechaza ninguna perspectiva, pero se prescinde de las propias del investigador. La validez y representatividad de los hallazgos es una condición fundamental. Este proceso supone un arte, un esfuerzo de reflexión creativa por parte de los investigadores y agentes involucrados.

Su objetivo fundamental es la comprensión de los fenómenos, que se logra mediante un análisis exhaustivo de las distintas percepciones e intenciones de los sujetos, y desarrollar un campo de conocimientos singulares que describen los casos individuales, ya que la investigación cualitativa no pretende llegar a generalizaciones.

En cuanto a las técnicas de recogida de información, existen varias clasificaciones estandarizadas. Ellas se dividen en dos clases: las directas y las

indirectas. Las directas son las que requieren la presencia física del investigador con los sujetos estudiados; son la observación participante, la entrevista cualitativa y las historias de la vida. Las indirectas, por el contrario no requieren de ese encuentro físico, ya que se basan en la consulta de informaciones y documentos de carácter oficial o personal.

Para nuestro estudio, hemos optado por la entrevista a varios miembros de cada uno de los sectores colectivos de la población.

La entrevista cualitativa es definida por Buendía como la *“recogida de información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso del cual, el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador”*. (Buendía y otros, 1998:127).

Supone recabar información a través de los participantes en ella, sobre cuestiones que desconoce el investigador. Al mismo tiempo es una buena técnica para conocer sentimientos, pensamientos e intenciones de las personas.

Según Colás (1994: 260), la entrevista cualitativa puede adoptar tres modalidades:

- *Entrevista basada en una conversación informal o entrevista no directiva.*
- *Entrevista basada en directrices o entrevista focalizada.*
- *Entrevista estandarizada*

Se diferencian entre sí por el grado en que están determinadas las preguntas. En nuestro caso hemos utilizado la entrevista focalizada, ya que permite prever una serie de temas que serán tratados por los entrevistados antes de la entrevista y esta guía asegura que se cubran los temas más relevantes. Después es el entrevistador quien decide la secuencia y el estilo de las preguntas en el curso de la misma.

Esta técnica semiestructurada es flexible y abierta. Sus características son:

- *Pretende explicar más que entender.*
- *Busca minimizar los errores.*
- *Adopta el formato estímulo/respuesta, suponiendo que a una respuesta correcta el entrevistado contesta con la verdad.*
- *Obtiene con frecuencia respuestas racionales, pero pasa por alto la dimensión emocional.* (Buendía y otros, Ob.cit. Pag.128)

Las entrevistas tienen grandes ventajas en comparación con los cuestionarios; una de ellas es que generalmente se obtiene mejor muestra de la población general, ya que la gente está capacitada y deseosa de participar cuando lo único que tiene que hacer es charlar sobre el tema que domina. Por el contrario está demostrado que la participación por medio de cuestionario es bastante baja, oscilando las devoluciones entre el 10 y el 50 por 100.

Otra ventaja es su mayor sensibilidad a los malentendidos de los encuestados. En un cuestionario si el sujeto ha entendido mal la pregunta poco se puede hacer al respecto, sin embargo con la entrevista existe la posibilidad de asegurarse de que las preguntas han sido entendidas, antes de que las respuestas hayan sido recogidas.

Además de las directas, hemos realizado varias entrevistas telefónicas con sus consecuentes ventajas. Las ventajas radican en su rápida realización con porcentajes de respuesta altos. En cuanto a la calidad de la entrevista, aseguramos la falta de diferencia cualitativa entre las respuestas por teléfono y las de las entrevistas personales, es decir, la calidad de la entrevista no varía, bien sea personal o telefónica.

Las entrevistas telefónicas suponen el no desplazamiento y bajo coste económico, y el rendimiento del entrevistador es mayor por el tiempo ahorrado. En nuestro caso, el estudio se realiza en toda la Comunidad

Andaluza, zona amplia que supondría mucho tiempo perdido, por lo tanto las entrevistas telefónicas han significado una gran ventaja.

3. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

3.1. Cuestionarios

Estos cuestionarios han sido contruidos teniendo en cuenta por un lado los problemas que existen (según estudio realizado en Melilla durante el curso 2001-2002) en la tarea diaria del maestro especialista en Educación Musical en la Educación Primaria, por otro las deficiencias en la formación de estos maestros y, por último, la necesidad de proponer uno o varios recursos que permitan solventar estos problemas para conseguir así propiciar para nuestros alumnos de Primaria una completa e íntegra formación musical.

Previamente, los tres cuestionarios han sido validados por un grupo de expertos de varias ciudades de la Comunidad Andaluza y Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, siguiendo el sistema de jueces. Para el análisis de fiabilidad se ha utilizado el modelo Alfa de Cronbach.

Los cuestionarios definitivos destinados a alumnos, profesores y maestros pueden consultarse en el ANEXO 7.

3.1.1. Validez y fiabilidad de los cuestionarios

En los puntos siguientes se detalla el procedimiento seguido en el estudio de la validez y fiabilidad de los cuestionarios de cada uno de los sectores de la población estudiados.

3.1.1.1. Validez

Una prueba es válida cuando mide precisamente lo que pretende medir. Por tanto, un instrumento tiene validez, si se ha comprobado que sirve para algún fin.

Lograremos la validez de contenido, si nuestros ítems son suficientes y representativos del tema que estudiamos en nuestra investigación. *“La validez de contenido se refiere a la relevancia de los ítems o al grado en que los ítems de una escala o test representan un determinado universo temático”* (González, en Buendía y otros, Ob.cit. Pag.141).

La evidencia de validez de nuestros tres “Cuestionarios sobre la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical” (alumnos, profesores y maestros), se apoyó en el sistema de jueces ó método de opinión de expertos en la materia (ANEXO 5). Este grupo de expertos estuvo compuesto por siete miembros: cinco de ellos son especialistas en Didáctica de la Música y dos en Métodos de Investigación. Entre ellos había un catedrático y dos titulares de escuela universitaria, y cuatro profesores asociados. Para tal efecto, se les entregó una copia de los tres cuestionarios donde se les pedía que valoraran de 1 a 4 cada uno de los ítems en relación a:

- Totalmente inadecuado
- Algo adecuado
- Moderadamente adecuado
- Totalmente adecuado

Una vez recogidas las puntuaciones de los jueces, se decidió aceptar aquellos ítems que obtuvieran una puntuación superior a 3, inclusive. (ANEXO 6). Aclaremos que, la primera de las dimensiones referida a datos de identificación personal de cada cuestionario, no fue valorada por los jueces, ya que son datos de especial relevancia para nuestra investigación.

Después de eliminar todos aquellos ítems que no superaban dicha puntuación, los cuestionarios definitivos quedaron tal como aparecen en el ANEXO 7. Los cuestionarios de profesores y maestros no sufrieron modificaciones; sólo el de alumnos presentó ítems con una puntuación inferior a tres y quedó reducido a 31 preguntas de la siguiente manera:

DIMENSIONES	Nº Items	Nº Items definitivos
Datos de Identificación Personal	1 - 6	1 - 6
Formación del maestro especialista en Educación Musical: Profesorado	7 - 11	7 - 10
Formación del maestro especialista en Educación Musical: Asignaturas	12 - 14	11 - 13
Formación del maestro especialista en Educación Musical: instrumentos - Asignaturas	15 - 26	14 - 25
Aplicación en Primaria	27 - 32	26 - 31

Tabla 6.3.1.: Composición del cuestionario definitivo dirigido a alumnos universitarios de la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical.

3.1.1.2. Fiabilidad

La fiabilidad es la característica básica que han de poseer todos los métodos; esta característica consiste en la *“exactitud de los datos en el sentido de su estabilidad, repetibilidad o precisión”* (González, en Buendía y otros, Ob.cit. Pag.139).

El análisis de fiabilidad de un instrumento, en nuestro caso de los tres cuestionarios sobre la Titulación del Maestro especialista en Educación Musical, nos permite estudiar las propiedades de las escalas de medición y de los elementos que las constituyen.

El procedimiento Análisis de Fiabilidad calcula un número de medidas de fiabilidad de escala que se utilizan normalmente, y proporciona información sobre las relaciones entre elementos individuales de la escala.

Entre los modelos que podemos utilizar para calcular la fiabilidad están los siguientes:

- Alfa (Cronbach). Es un modelo de consistencia interna, que se basa en la correlación inter-elementos promedio.
- Dos mitades. Este modelo divide la escala en dos partes y examina la correlación entre dichas partes.
- Guttman. Este modelo calcula los límites inferiores de Guttman para la fiabilidad verdadera.

- Paralelo. Este modelo asume que todos los elementos tienen varianzas iguales y varianzas error iguales a través de las réplicas.
- Paralelo estricto. Este modelo asume los supuestos de modelo paralelo y que las medias son iguales a través de los elementos.

De entre los modelos presentados, vamos a utilizar el de Alfa de Cronbach. Su elección está motivada por el tipo de ítems que tenemos en nuestros instrumentos. Se utiliza principalmente para ítems con datos dicotómicos, que es el caso de los que forman nuestros distintos cuestionarios (el de alumnos, maestros y profesores)

El intervalo de confianza que hemos seguido ha sido del 95%

La fiabilidad de una prueba nos ofrece un valor comprendido entre 0-1. Dependiendo del valor obtenido podremos decir si nuestro instrumento es o no fiable (cuanto más se acerque a 1, más fiable es el mismo). A continuación se presentan los valores obtenidos para cada uno de los cuestionarios:

€ Cuestionario para alumnos:

Alfa de Cronbach	N de elementos
,862	44

€ Cuestionario para maestros:

Alfa de Cronbach	N de elementos
,837	44

€ Cuestionario para profesores:

Alfa de Cronbach	N de elementos
,887	47

Como se puede observar en todos los casos el valor obtenido de alfa es mayor al 0.83, por lo que podemos concluir que nuestros instrumentos son fiables para la realización de nuestro estudio.

Con el estudio de la fiabilidad y validez, podemos afirmar que los distintos cuestionarios reúnen las cualidades esenciales de este tipo de instrumentos. El estudio de la validez a través del juicio de expertos, nos ha permitido introducir mejoras y ajustes en algunos ítems. A su vez, el estudio de fiabilidad nos ofrece un coeficiente alto para esta clase de instrumentos. Por lo tanto, estos medios de recogida de información, constituyen una herramienta útil para evaluar las variables relacionadas con la Titulación de Maestro, especialista en Educación Musical.

3.1.2. Definición operativa de las variables

3.1.2.1. Cuestionario sobre la Titulación de Maestro, Especialidad de Educación Musical (alumnos)

a) Datos de identificación personal

- *Edad:* Edad cronológica de la persona. Es una variable muy estudiada.

1. Edad: Entre 18 y 21. <input type="checkbox"/> Entre 22 y 25. <input type="checkbox"/> Entre 26 y 30. <input type="checkbox"/> Más de 30. <input type="checkbox"/>
--

- *Sexo:* Se define por la pertenencia de la persona al género masculino o al femenino.

2. Sexo: Mujer <input type="checkbox"/> Varón <input type="checkbox"/>

- *Universidad en la que estudia:* Definida por la Universidad en la que el sujeto realiza sus estudios.

3. Universidad en la que estudias:.....

- *Formación académica:* Hace referencia a los estudios que el sujeto está realizando y ha realizado anteriormente.

4. Formación académica:

- ¿Estás realizando la especialidad de Educación Musical? Si No
- ¿Tienes otros estudios de Magisterio? Si No
En caso afirmativo, ¿cuáles?.....
- ¿Has realizado estudios de Conservatorio? Si No
En caso afirmativo, ¿cuáles?.....
- ¿Otros estudios? Si No
En caso afirmativo, especifica cuáles.....

- *Instrumentos que manejas:* Se define por los instrumentos que sabe tocar y practica el sujeto en cuestión.

5. Instrumentos que manejas:

- Instrumental Orff Si No
- Instrumentos corporales Si No
- Flauta dulce Si No
- Piano Si No
- Guitarra Si No
- Otros instrumentos (especificar)..... Si No

- *Otras titulaciones:* Se refiere a otros títulos que posea el sujeto.

6. Otras titulaciones.....

- b) Formación del maestro especialista en Educación Musical
Profesorado

- *Utilización del piano por parte de los profesores:* Nivel de utilización por parte del profesorado del piano para su práctica docente diaria y asignaturas en las que lo usa.

7. ¿Utilizan tus profesores el piano en su práctica docente diaria?

1. Nada 2. Algo 3. Bastante 4. Mucho

En caso de optar por el ítem 2, 3 o 4, ¿en qué asignatura/s?

- *Utilización de instrumentos para los dictados melódicos.* Manejo o no de instrumentos para la actividad de los dictados melódicos por parte del profesorado. En caso afirmativo, los instrumentos utilizados.

8. ¿Utilizan instrumentos para realizar dictados melódicos? Si No

En caso afirmativo, ¿cuál/es?.....

- *Utilización de instrumentos para los dictados rítmicos:* Manejo o no de instrumentos para la actividad de los dictados rítmicos por parte del profesorado. En caso afirmativo, los instrumentos utilizados.

9. ¿Utilizan instrumentos para realizar dictados rítmicos? Si No

En caso afirmativo, ¿cuál/es?.....

- *Otros recursos de los profesores.* Se define como los medios o recursos que utilizan los profesores en el aula durante su actividad docente.

10. ¿Qué otros recursos utilizan tus profesores en el aula?

Asignaturas

- *Aula de asignaturas musicales.* Lugar en la que el alumno recibe o ha recibido sus asignaturas musicales.

11. ¿En qué aula/s recibes o has recibido tus asignaturas musicales?

En aula de música en aula normal

- *Asignaturas musicales superadas.* Hace referencia a las asignaturas musicales que el sujeto ha superado hasta la fecha.

12. Has superado las siguientes asignaturas musicales:

- *Asignaturas musicales en curso:* Hace referencia a las asignaturas musicales que está realizando durante este curso.

13. ¿Qué asignaturas musicales estás realizando durante este curso?

Instrumentos – Asignaturas

- *Instrumentos manejados por el alumno.* Hace referencia a los instrumentos que ha manejado el alumno en las asignaturas relacionadas con la expresión instrumental.

14. En las asignaturas relacionadas con la Expresión Instrumental, ¿qué instrumentos has manejado?

- *Utilización de instrumentos.* Hace referencia a los instrumentos que se manejan en las asignaturas musicales, y la necesidad de usarlos. También pide que se enumeren por orden de importancia.

15. ¿En qué asignaturas musicales consideras necesaria la utilización de instrumentos? ¿Cuáles son esos instrumentos?. Enuméralos por orden de importancia.

- *Práctica de instrumentos por parte del maestro especialista en Educación Musical:* Viene definida por el conjunto de instrumentos que el especialista debe o no, saber tocar con fluidez.

16. ¿Consideras necesario que el especialista en Educación Musical desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica de:		
▪ El cuerpo como instrumento	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Instrumental Orff	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Flauta dulce	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Piano Básico	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Guitarra Básica	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

- *Instrumentos melódicos y armónicos.* Se pide la enumeración de instrumentos melódicos y armónicos que el especialista en Educación Musical debería manejar con fluidez.

17. ¿Qué instrumentos melódicos y armónicos debería saber tocar el especialista en Educación Musical?
--

- *Asignatura de Piano Básico:* Se pide la valoración de la necesidad de la existencia de una asignatura sobre el Piano Básico en la Titulación para conseguir una serie de habilidades a realizar en el aula de Educación Primaria.

18. Consideras necesario que en la Titulación de Maestro en Educación Musical, exista una asignatura de piano básico, en vistas a conseguir:		
▪ Realizar dictados melódicos	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Acompañar canciones	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Armonizar canciones, instrumentaciones	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Practicar el Lenguaje Musical	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Otras (especificar)	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

- *Cualidades del piano:* Se refiere a la opinión que posee el alumno sobre las cualidades del piano.

19. Bajo tu opinión, ¿qué cualidades posee el piano?

▪ Es un instrumento polifónico	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Posee posibilidades orquestales	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Es tanto un instrumento solista como acompañante	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Tiene grandes cualidades dinámicas	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Otras (especificar).....		

- *Asignaturas sobre la practica de instrumentos:* Pide información sobre asignaturas, si las hay, relacionadas con la práctica de distintos instrumentos.

20. ¿Hay alguna asignatura en tu Facultad relacionada con la práctica de los siguientes instrumentos?

- Flauta dulce
- Piano Básico
- Guitarra Básica
- Otros instrumentos

Si existe/n, apuntar el nombre, nº de créditos y carácter de la/s asignatura/s.

- *Asignaturas instrumentales:* Se pide la opinión del alumno sobre si considera o no necesaria la existencia de asignaturas instrumentales en caso de que no existieran.

21. En caso negativo, ¿crees que sería necesaria su presencia?

Si No

- *Asignatura de Armonía Básica:* Se pregunta sobre la existencia de la asignatura "Armonía Básica".

22. ¿Existe en tu Facultad alguna asignatura específica de Armonía Básica?

Si No

- *Asignaturas que deberían incluirse en el Currículum de Maestro especialista en Educación Musical:* Se pide la opinión del alumno sobre las asignaturas que debería haber en la especialidad que aún no existen.

23. ¿Qué asignatura crees tú que debería incluirse en el Currículum de Maestro especialista en Educación Musical que no exista en estos momentos?

- *Existencia de asignaturas que engloben ciertas materias: Se pide la opinión del alumno sobre la necesidad de existencia de asignaturas que engloben ciertas materias creativas.*

24. ¿Consideras importante que existan asignaturas relacionadas con:

- | | | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| ▪ Lectura a primera vista | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Improvisación musical | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Las nuevas tecnologías | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Otras (especificar)..... | | |

- *Existencia en la especialidad de una asignatura de piano básico. Se pregunta por la opinión del alumno sobre la importancia de una asignatura de piano básico en la especialidad.*

25. ¿Consideras importante que en la Especialidad de Educación Musical exista una asignatura de piano básico?

Si No

c) Aplicación en Primaria

- *Ventajas del acompañamiento de canciones... con teclado. Se define como la variable que mide la ventaja del acompañamiento con teclado sobre la actividad musical escolar del maestro.*

26. El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... con teclado ¿facilitaría la actividad musical escolar del maestro?

Si No

27.¿Crees que el acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones, danzas... favorece el desarrollo auditivo infantil?

Si No

28.¿Se facilitaría el Lenguaje Musical con un acompañamiento básico de piano (o teclado)?

Si No

- *Utilidades del piano en Educación Primaria:* Esta variable mide sus utilidades en Educación Primaria.

29.Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, crees que su utilización en Educación Primaria serviría para:

▪ Acompañar canciones	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (LM)	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Desarrollar la discriminación auditiva	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Favorecer la sincronización del tempo musical	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Otras (especificar)		

- *Influencias del piano en Educación Primaria.* Esta variable mide las influencias que produce el acompañamiento de las actividades musicales con un piano o teclado en la escuela.

30.¿Crees que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en:

▪ La percepción y expresión de ideas musicales	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ El desarrollo de la musicalidad	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ La coordinación motora	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ La improvisación	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

- *Existencia de un teclado en los centros escolares.* Variable que mide la conveniencia o no de la existencia de un teclado en la escuela.

31. ¿Crees conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
--

3.1.2.2. Cuestionario sobre la Titulación de Maestro, Especialidad de Educación Musical (Profesores)

a) Datos de identificación personal

- *Edad:* Edad cronológica de la persona. Es una variable muy estudiada.

1. Edad: Menos de 30 <input type="checkbox"/> De 30 a 35 <input type="checkbox"/> De 36 a 43 <input type="checkbox"/> De 44 a 55 <input type="checkbox"/> Más de 55 <input type="checkbox"/>
--

- *Sexo:* Se define por la pertenencia de la persona al género masculino o femenino.

2. Sexo: Mujer <input type="checkbox"/> Varón <input type="checkbox"/>

- *Universidad en la que ejerce:* Definida por la Universidad en la que el sujeto ejerce su labor docente.

3. Universidad en la que ejerce su labor docente.....
--

- *Títulos académicos:* Definido por la denominación de los títulos que posee.

4. Títulos académicos:

- Superior de Conservatorio Grado Medio Especialidad.....
- Licenciado en Musicología
- Otras Licenciaturas (Especificar).....
- Maestro Especialidad.....
- Otras Diplomaturas (Especificar).....

- *Grado de Doctor:* Esta variable nos define si posee el grado de doctor o no.

5. Grado de Doctor Si No

- *Estudios de Doctorado:* Variable que define si el sujeto está realizando actualmente estudios de Doctorado

6. Está cursando estudios de Doctorado Si No

- *Práctica pianística:* Definido por el nivel pianístico del sujeto.

7. ¿Sabe tocar el piano? Si No
En caso afirmativo, especificar nivel.....

- *Práctica guitarrística:* Definido por el nivel guitarrístico del sujeto.

8. ¿Sabe tocar la guitarra? Si No
En caso afirmativo, especificar nivel.....

b) Antigüedad docente

- *Antigüedad docente no universitaria:* Define el nº de años que ha ejercido docencia fuera de la Universidad.

9. No universitaria (especificar)..... Menos de 4 años <input type="checkbox"/> De 4 a 10 <input type="checkbox"/> De 11 a 19 <input type="checkbox"/> Más de 20 <input type="checkbox"/>

- *Antigüedad docente universitaria:* Define el nº de años que ha ejercido docencia en la Universidad.

10. Universitaria (especificar)..... Menos de 4 años <input type="checkbox"/> De 4 a 10 <input type="checkbox"/> De 11 a 19 <input type="checkbox"/> Más de 20 <input type="checkbox"/>

c) Actividad docente

Puesto docente que desempeña actualmente

- *Categoría:* Esta variable nos define la categoría docente de los profesores.

11. Categoría:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Catedrático/a de Universidad <input type="checkbox"/> ▪ Catedrático/a de Escuela Universitaria <input type="checkbox"/> ▪ Titular de Universidad <input type="checkbox"/> ▪ Titular de Escuela Universitaria <input type="checkbox"/> ▪ Asociado/a, Contratado/a o en Comisión de Servicio Docente <input type="checkbox"/>
Especificar tiempo completo o tiempo parcial.....
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ayudante <input type="checkbox"/> ▪ Becario/a <input type="checkbox"/>

Docencia

- *Asignatura “Didáctica de la Expresión Musical”:* Hace referencia a la docencia que imparte el profesor, en concreto, haciendo mención a dicha asignatura.

12. ¿Imparte o ha impartido la asignatura troncal de “Didáctica de la Expresión Musical”? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

- *Asignaturas relacionadas con la Expresión Instrumental:* Hace referencia a la docencia que imparte el profesor, en concreto al conjunto de asignaturas relacionadas con la Expresión Instrumental.

13. ¿Imparte o ha impartido alguna asignatura relacionada con la Expresión Instrumental?

Si No

En caso afirmativo especifique los instrumentos que habitualmente se utilizan.

- *Asignaturas:* Hace referencia a la docencia del profesor.

14. ¿Qué asignaturas imparte en estos momentos?

15. ¿Qué otras asignaturas ha impartido anteriormente?

16. ¿Qué asignaturas prefiere impartir?

- *Aula en la que ejerce su labor docente:* Se refiere al aula donde imparte docencia.

17. ¿En qué aula lleva a cabo su docencia?

En aula de música en aula norma en ambos

- *Evaluación:* Esta variable define el modo de evaluar del profesor.

18. ¿Cómo realiza la evaluación de las asignaturas?

- Examen escrito en todas las asignaturas
- Examen oral en todas las asignaturas
- Examen escrito y oral en todas las asignaturas
- Examen escrito sólo en algunas asignaturas
- Examen oral sólo en algunas asignaturas
- En algunas no realiza examen, pide un trabajo
- No realiza examen en ninguna asignatura

19. ¿Cómo lleva a cabo el examen escrito?

Preguntas múltiples tipo test Preguntas de desarrollo Otras

20. ¿Cómo lleva a cabo el examen oral?

Instrumentos

- *Utilización del piano por parte de los profesores:* Nivel de utilización por parte del profesorado del piano para su práctica docente diaria.

21. ¿Utiliza el piano en la práctica diaria del aula?

Nada Algo Bastante Mucho

- *Utilización de la guitarra por parte de los profesores:* Nivel de utilización por parte del profesorado de la guitarra para su práctica docente diaria.

22. ¿Utiliza la guitarra en la práctica diaria del aula?

Nada Algo Bastante Mucho

- *Actividades musicales como parte de la docencia:* Esta variable define la presencia o ausencia de dictados entre las actividades habituales del profesor en el aula y la utilización o no de instrumentos para su realización.

23. En su actividad docente ¿realiza dictados rítmicos?

Si No

En caso afirmativo, ¿Utiliza algún/os instrumento/s? Si No

En caso afirmativo, especifique cuál/es.....

24. En su actividad docente, ¿realiza dictados melódicos?
 Si No
En caso afirmativo, ¿utiliza algún/os instrumento/s? Si No
 En caso afirmativo, especifique cuáles.....

- *Instrumentos musicales: Define la necesidad de instrumentos musicales en la actividad docente del profesor.*

25. ¿Considera necesaria la utilización de instrumentos musicales para su actividad docente?
 Si No
 En caso afirmativo, ¿cuántos instrumentos?
 Uno (especifique cuál).....
 Varios (especifique cuáles, por orden de necesidad

- *Actividades para las que es necesaria la utilización del piano:*
 Engloba una serie de actividades musicales para las cuales se determina la necesidad del piano o teclado.

26. Considero necesaria la utilización del teclado o piano para:

▪ Realizar dictados melódicos	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Acompañar canciones	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Armonizar canciones, instrumentaciones	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Practicar el Lenguaje Musical	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Otras (especificar)	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

- *Recursos del profesor:* Estudia los recursos que utiliza el profesor en el aula.

27. ¿Utiliza los siguientes recursos para su labor docente en el aula?

▪ Guitarra	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Piano	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Equipo de Música	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Otros instrumentos	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

- *Necesidad del piano:* Estudia la necesidad del piano o teclado para el desarrollo de la labor docente del profesor.

<p>28. ¿Considera necesaria la existencia de un piano o teclado para el desarrollo de su labor docente?</p> <p>Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p>
--

d) Formación del profesorado especialista en Educación Musical

- *Práctica de instrumentos por parte del maestro especialista en Educación Musical:* Viene definida por el conjunto de instrumentos que el especialista debe o no, saber tocar con fluidez.

<p>29. ¿Considera necesario que el especialista en Educación Musical desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica de:</p> <table> <tr> <td>▪ El cuerpo como instrumento</td> <td>Si <input type="checkbox"/></td> <td>No <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>▪ Instrumental Orff</td> <td>Si <input type="checkbox"/></td> <td>No <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>▪ Flauta dulce</td> <td>Si <input type="checkbox"/></td> <td>No <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>▪ Piano Básico</td> <td>Si <input type="checkbox"/></td> <td>No <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>▪ Guitarra Básica</td> <td>Si <input type="checkbox"/></td> <td>No <input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>Enúmerelos por orden de importancia</p>	▪ El cuerpo como instrumento	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	▪ Instrumental Orff	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	▪ Flauta dulce	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	▪ Piano Básico	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	▪ Guitarra Básica	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ El cuerpo como instrumento	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>													
▪ Instrumental Orff	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>													
▪ Flauta dulce	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>													
▪ Piano Básico	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>													
▪ Guitarra Básica	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>													

- *Instrumentos melódicos y armónicos.* Se pide la enumeración de instrumentos melódicos y armónicos que el especialista en Educación Musical debería manejar con fluidez.

<p>30. ¿Qué instrumentos melódicos y armónicos debería saber tocar el especialista en Educación Musical?</p>

- *Ventajas en la práctica del piano o teclado:* Estudia las ventajas que puede proporcionar a los futuros maestros la práctica de un teclado o piano básico.

<p>31. ¿Qué ventajas proporciona o puede proporcionar a los futuros maestros especialistas en E.M., la práctica de un teclado o piano básico?</p>
--

- *Asignaturas sobre la practica de instrumentos:* Pide información sobre asignaturas, si las hay, relacionadas con la práctica de distintos instrumentos.

32. ¿Existe alguna asignatura en su Facultad relacionada con la práctica de los siguientes instrumentos?

- Flauta dulce
- Piano Básico
- Guitarra Básica
- Otros instrumentos

Si existe, apuntar el nombre, nº de créditos y carácter de la/s asignatura/s.

- *Asignaturas instrumentales:* Se pide la opinión del profesor sobre si considera o no necesaria la existencia de asignaturas instrumentales en caso de que no existieran.

33. En caso negativo, ¿cree que sería necesaria su presencia?

Si No

- *Asignatura de Armonía Básica:* Se pregunta sobre la existencia de la asignatura "Armonía Básica".

34. ¿Existe en su Facultad alguna asignatura específica de Armonía Básica?

Si No

- *Asignaturas que deberían incluirse en el Currículum de Maestro especialista en Educación Musical:* Se pide la opinión del profesor sobre las asignaturas que debería haber en la especialidad que aún no existan.

35. ¿Qué asignatura debería incluirse en el Currículum de Maestro especialista en Educación Musical que no exista en estos momentos?

- *Cualidades del piano:* Se refiere a la opinión que posee el profesor sobre las cualidades del piano.

36. ¿Qué cualidades posee el piano?		
▪ Es un instrumento polifónico	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Posee posibilidades orquestales	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Es tanto un instrumento solista como acompañante	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Tiene grandes cualidades dinámicas	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Otras (especificar).....		

- *Existencia de asignaturas que engloben ciertas materias:* Se pide la opinión del profesor sobre la necesidad de existencia de asignaturas que engloben ciertas materias creativas.

37. ¿Considera importante que existan asignaturas relacionadas con:		
▪ Lectura a primera vista	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Improvisación musical	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Las nuevas tecnologías	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Otras (especificar).....		

- *Existencia en la especialidad de una asignatura de piano básico.* Se pregunta por la opinión del profesor sobre la importancia de una asignatura de piano básico en la especialidad.

38. ¿Considera importante que en la Especialidad de Educación Musical exista una asignatura de piano básico?	
Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

e) Aplicación en Educación Primaria

- *Ventajas del acompañamiento de canciones... con teclado.* Se define como la variable que mide la ventaja del acompañamiento con teclado sobre la actividad musical escolar del maestro.

39. El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... con teclado ¿facilitaría la actividad musical escolar del maestro? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
--

40. ¿Cree que el acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones, danzas... favorece el desarrollo auditivo infantil? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

41. ¿Se facilitaría el “Lenguaje Musical” con un acompañamiento básico de piano (o teclado)? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
--

- *Utilidades del piano en Educación Primaria:* Esta variable mide sus utilidades en Educación Primaria.

42. Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, cree que su utilización en Educación Primaria serviría para:
▪ Acompañar canciones Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
▪ Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (LM) Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
▪ Desarrollar la discriminación auditiva Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
▪ Favorecer la sincronización del tempo musical Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
▪ Otras (especificar)

- *Influencias del piano en Educación Primaria.* Esta variable mide las influencias que produce el acompañamiento de las actividades musicales con un piano o teclado en la escuela.

43. ¿Cree que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en:

▪ La percepción y expresión de ideas musicales	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ El desarrollo de la musicalidad	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ La coordinación motora	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ La improvisación	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

- *Existencia de un teclado en los centros escolares.* Variable que mide la conveniencia o no de la existencia de un teclado en la escuela.

44. ¿Cree conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?

Si No

3.1.2.3. Cuestionario sobre la Titulación de Maestro, Especialidad de Educación Musical (Maestros)

a) Datos de Identificación Personal

- *Edad:* Edad cronológica de la persona. Es una variable muy estudiada.

1. Edad: Entre 21 y 30 Entre 31 y 40 Entre 41 y 50
Entre 51 y 60 Más de 60

- *Sexo:* Se define por la pertenencia de la persona al género masculino o al femenino.

2. Sexo: Mujer Varón

- *Lugar donde ejerce su labor docente:* Hace referencia a la localidad y provincia donde se sitúa su centro docente.

3. Localidad y provincia en la que ejerce su labor docente.....

- *Acceso a la especialidad de Educación Musical:* Variable que define el modo de acceso a la especialidad.

4.¿Cómo has accedido a la especialidad de Educación Musical?

Contrato Oposición Cursos de perfeccionamiento Otros

- *Titulación:* Hace referencia al/los título/s que posee.

5. ¿Qué titulación posees?

- Profesor de E.G.B.
- Maestro, especialidad Educación Musical
- Maestro en otras especialidades
- Otras titulaciones

- *Formación académica:* Esta variable define los estudios que ha realizado el sujeto.

6. Formación académica:

- ¿Has realizado estudios de Conservatorio? Si No
En caso afirmativo, especifica cuáles, la especialidad, el nivel o curso y el nº de horas si procede.
- ¿Has realizado otros estudios musicales? Si No
En caso afirmativo, especifica cuáles, la especialidad, el nivel o curso y el nº de horas si procede.
- ¿Has realizado cursos de perfeccionamiento musical? Si No
En caso afirmativo, especifica cuáles y el nº de horas.
- ¿Otros estudios? Si No
En caso afirmativo, especifica cuáles y el curso o nivel.

- *Instrumentos que manejas:* Se define por los instrumentos que sabe tocar y practica el sujeto en cuestión.

7. Instrumentos que manejas:		
▪ Instrumental Orff	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Instrumentos corporales	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Flauta dulce	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Piano	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Guitarra	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Otros instrumentos (especificar).....	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

- *Años de servicio:* Hace referencia a la antigüedad docente como Maestro del Área de Educación Artística.

8. ¿Cuántos años de servicio llevas como Maestro del Área de Educación Artística?
--

- *Situación Administrativa:* Queda definido por la categoría docente del sujeto

9.Situación Administrativa como docente:		
▪ Interino/a		<input type="checkbox"/>
▪ Titular		<input type="checkbox"/>

b) Actividad Docente en el aula.

Docencia

- *Aula específica de música:* Disponibilidad o no de aula específica de música para sus funciones docentes.

10. ¿Dispones de aula destinada específicamente a música?	
Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

- *Recursos del maestro:* Estudia los recursos que posee el maestro en el aula.

11. ¿Qué recursos musicales posees en el aula para tu labor docente?

- | | | |
|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ▪ Guitarra | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Piano o teclado | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Equipo de sonido | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Otros (especificar cuáles) | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |

Instrumentos – Docencia

- *Instrumentos musicales: Define la necesidad de instrumentos musicales en la actividad docente del maestro.*

12. ¿Consideras necesaria la utilización de instrumentos musicales para llevar a cabo tu labor docente?

Si No

En caso afirmativo, ¿cuáles?. Indicar por orden de preferencia o importancia.

- *Utilización del piano por parte de los maestros: Nivel de utilización del piano para su práctica docente diaria.*

13. ¿Utilizas el piano o teclado en la práctica diaria del aula?

Nada Algo Bastante Mucho

- *Utilización de la guitarra por parte de los maestros: Nivel de utilización de la guitarra para su práctica docente diaria.*

14. ¿Utilizas la guitarra en la práctica diaria del aula?

Nada Algo Bastante Mucho

- *Actividades musicales como parte de la docencia: Esta variable define la presencia o ausencia de dictados entre las actividades habituales del maestro en el aula y la utilización o no de instrumentos para su realización.*

15. En tu actividad docente ¿realizas dictados rítmicos?

Si No

En caso afirmativo, ¿Utilizas algún/os instrumento/s? Si No

En caso afirmativo, especifica cuál/es.....

16. En tu actividad docente, ¿realizas dictados melódicos?

Si No

En caso afirmativo, ¿utilizas algún/os instrumento/s? Si No

En caso afirmativo, especifica cuál/es.....

- *Ventajas del acompañamiento de canciones... con teclado.* Se define como la variable que mide la ventaja del acompañamiento con teclado sobre la actividad musical escolar del maestro.

17. La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... ¿facilitaría tu labor docente?

Si No

18. La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones, instrumentaciones, danzas, etc. ¿favorece el desarrollo auditivo infantil?

Si No

19. ¿Se facilitaría el Lenguaje Musical con un acompañamiento básico de piano (o teclado)?

Si No

- *Utilidades del piano en Educación Primaria:* Esta variable mide sus utilidades en Educación Primaria.

20. Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, crees que su utilización serviría para:

▪ Acompañar canciones	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (LM)	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Desarrollar la discriminación auditiva	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Favorecer la sincronización del tempo musical	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Otras (especificar)		

- *Influencias del piano en Educación Primaria.* Esta variable mide las influencias que produce el acompañamiento de las actividades musicales con un piano o teclado en la escuela.

21. El acompañamiento con un teclado o piano de determinadas actividades musicales (canto, lenguaje, danzas...) influye en:		
▪ La percepción y expresión de ideas musicales	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ El desarrollo de la musicalidad	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ La coordinación motora	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ La improvisación	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

- *Existencia de un teclado en los centros escolares.* Variable que mide la conveniencia o no de la existencia de un teclado en la escuela.

22. ¿Consideras conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?	
Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

c) La formación de los maestros especialistas en Educación Musical

- *Práctica de instrumentos por parte del maestro especialista en Educación Musical:* Viene definida por el conjunto de instrumentos que el especialista debe o no, saber tocar con fluidez.

23. ¿Consideras necesario que el maestro, especialista en Educación Musical maneje con habilidad los siguientes instrumentos para su labor docente en el aula?:		
▪ Instrumental Orff	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Instrumentos corporales	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Flauta dulce	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Piano Básico	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Guitarra Básica	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Enúmeralos por orden de importancia		

- *Instrumentos melódicos y armónicos. Se pide la enumeración de instrumentos melódicos y armónicos que el especialista en Educación Musical debería manejar con fluidez.*

24. ¿Qué instrumentos melódicos y armónicos debería saber tocar el maestro, especialista en Educación Musical?

- *Ventajas de la práctica del piano o teclado: Estudia las ventajas que puede proporcionar a los maestros la práctica de un teclado o piano básico.*

25. ¿Qué ventajas proporciona o puede proporcionar a un maestro, especialista en E.M., la práctica de un teclado o piano básico?

- *Conocimientos básicos de Armonía: Se pregunta sobre los conocimientos que el maestro posee sobre la Armonía Musical.*

26. ¿Posees conocimientos de Armonía básica?

Si No

- *Cualidades del piano: Se refiere a la opinión que posee el maestro sobre las cualidades del piano.*

27. ¿Qué cualidades posee el piano?

- | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| ▪ Es un instrumento polifónico | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Posee posibilidades orquestales | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Es tanto un instrumento solista como acompañante | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Tiene grandes cualidades dinámicas | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Otras (especificar)..... | | |

- *Actividades para las que es necesario que el maestro maneje un teclado o piano: Engloba una serie de actividades musicales para las cuales se determina la necesidad del piano o teclado en la labor docente del maestro en el aula.*

28. ¿Consideras que para el maestro, especialista en E.M., es necesaria la práctica de un teclado o piano en vistas a:

▪ Realizar dictados melódicos	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Acompañar canciones	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Armonizar canciones, instrumentaciones	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Practicar el Lenguaje Musical	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Otras (especificar)	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

- *Existencia de asignaturas que engloben ciertas materias: Se pide la opinión del maestro sobre la necesidad de existencia en las Facultades de asignaturas que engloben ciertas materias creativas.*

29. ¿Consideras importante que existan en la Facultad asignaturas relacionadas con:

▪ Lectura a primera vista	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Improvisación musical	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Las nuevas tecnologías	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
▪ Otras (especificar).....		

- *Existencia en la especialidad de una asignatura de piano básico. Se pregunta la opinión del maestro sobre la importancia de una asignatura de piano básico en la especialidad.*

30. ¿Consideras importante que en la Especialidad de Educación Musical exista una asignatura de piano básico?

Si No

3.2. Entrevista

Al igual que los cuestionarios, la entrevista semiestructurada ha sido construida teniendo en cuenta los problemas de aula del maestro especialista en Educación Musical en la Educación Primaria, las carencias de estos maestros y la necesidad de proponer ciertos recursos, para que su docencia

conlleve mejores resultados para los alumnos. Pero además, se han tenido en consideración los aspectos importantes obtenidos a través del cuestionario, ya que con las entrevistas se pretenden ampliar los datos obtenidos por medio de la encuesta cuantitativa.

Hemos elaborado tres entrevistas, una para cada colectivo de la población estudiados.

La duración de las entrevistas osciló entre los 15 y 20 minutos, dependiendo del entrevistado.

La ficha o guión de las entrevistas semiestructuradas puede consultarse en el ANEXO 9.

3.2.1. Definición operativa de las variables de la entrevista

Hay variables comunes para los tres cuestionarios, que las exponemos a continuación. Después, definimos las específicas para cada uno de los colectivos de la población estudiados.

VARIABLES COMUNES

- *Edad*: Edad cronológica
- *Sexo*: Pertenencia de la persona al género masculino o femenino.
- *Instrumentos que el maestro de música debe saber tocar*: Se busca la opinión de cada uno de los colectivos sobre la relación de instrumentos que piensan que el maestro de música de Primaria debe saber tocar para que sea más fácil y productiva su labor docente en el aula.
- *Importancia de la improvisación, acompañamiento y armonización de canciones infantiles*: Se pide opinión y su razonamiento a cada uno de los colectivos sobre la importancia de conocimientos en los maestros sobre la improvisación, armonización y acompañamiento de canciones infantiles.

- *Importancia de la existencia de una asignatura de Piano Básico en la Titulación:* Se estudia la importancia que tendría para los futuros maestros la existencia en la Titulación de una asignatura de Piano Básico.
- *Ventajas docentes por posesión de conocimientos pianísticos:* Se pide a todos los colectivos su opinión sobre las facilidades que supondría en la labor docente de los maestros la práctica pianística.
- *Necesidad de la existencia de un piano o teclado en los centros de Educación Primaria:* Con esta variable se estudia la opinión de todos los colectivos sobre la necesidad o no de la existencia de un teclado o piano en los centros de Primaria.

VARIABLES ESPECÍFICAS PARA ALUMNOS

- *Universidad en la que estudia:* Centro Universitario en la que lleva a cabo sus estudios.
- *Formación académica y titulaciones:* Se pide una relación de todos los estudios cursados así como de las titulaciones obtenidas hasta el momento.
- *Instrumentos que utilizan los profesores:* Esta variable define los instrumentos que utilizan los profesores universitarios en sus clases.
- *Instrumentos que el alumno maneja:* Nos define el potencial instrumentístico que posee el alumno.

VARIABLES ESPECÍFICAS PARA PROFESORES

- *Universidad en la que ejerce:* Centro Universitario en el que imparte docencia.
- *Categoría profesional:* Rango profesional que ostenta en su cargo.
- *Títulos académicos:* Titulaciones que posee.
- *Instrumentos que practica:* Potencial instrumentístico del profesor.
- *Instrumentos que utiliza en clase:* Instrumentos musicales que utiliza durante su labor docente.
- *Utilización del piano:* Se pregunta directamente sobre el uso del piano para su labor docente.

VARIABLES ESPECÍFICAS PARA MAESTROS

- *Provincia en la que ejerce:* Provincia en la que se sitúa su centro docente.
- *Formación académica y titulaciones:* Se pide una relación de todos los estudios cursados así como de las titulaciones obtenidas hasta el momento.
- *Instrumentos que maneja:* Potencial instrumentístico del maestro.
- *Recursos que posee en el aula:* Relación de recursos que posee en el aula para realizar su actividad docente.

4. APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Una vez elaborados y validados los tres cuestionarios fueron enviados a los diferentes sectores de la población: los cuestionarios de alumnos y profesores se mandaron a docentes de cada una de las universidades, que ellos a su vez, los hicieron llegar a sus compañeros y alumnos. Los cuestionarios de maestros siguieron dos vías: por un lado fueron enviados por correo a toda la población, y por otro, fueron los alumnos que realizaban prácticas de magisterio en distintos centros escolares, los que hicieron llegar a sus tutores – maestros para su cumplimentación.

Todos estos envíos iban acompañados de un sobre de retorno para facilitar la devolución del mismo. Recurrimos también al teléfono como recordatorio.

Con el fin de favorecer la sinceridad en las respuestas, se garantizó el anonimato de los participantes.

Las entrevistas de alumnos y profesores que se realizaron personalmente, se llevaron a cabo en los campus universitarios. Las destinadas a los maestros tuvieron lugar, por lo general en los centros de Primaria, donde cada uno ejerce su labor. Las demás se realizaron telefónicamente por las razones anteriormente expuestas. Previamente, se les facilitó una explicación sobre la finalidad de la investigación.

CAPÍTULO VII:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

1. INTRODUCCIÓN

El análisis de los datos recogidos se presenta estructurada en dos grandes apartados: en el primero se estudian los datos de los cuestionarios y en el segundo los datos de las entrevistas. Cada uno de ellos se divide a su vez en tres subapartados, en función de los tres colectivos estudiados. Con cada uno de ellos se pretende dar respuesta a los objetivos planteados en el diseño de la investigación.

Se realiza un contraste de hipótesis entre las variables de cada uno de los cuestionarios y además, se hacen comparaciones entre los participantes: Alumnos universitarios, Profesores de Universidad y Maestros de Música de Educación Primaria.

Después de seguir el mismo proceso, con las entrevistas, se finaliza con una comparación entre los dos medios de recogida de información, de cada uno de los sectores de la población.

ANÁLISIS REALIZADOS

A) Cuestionarios

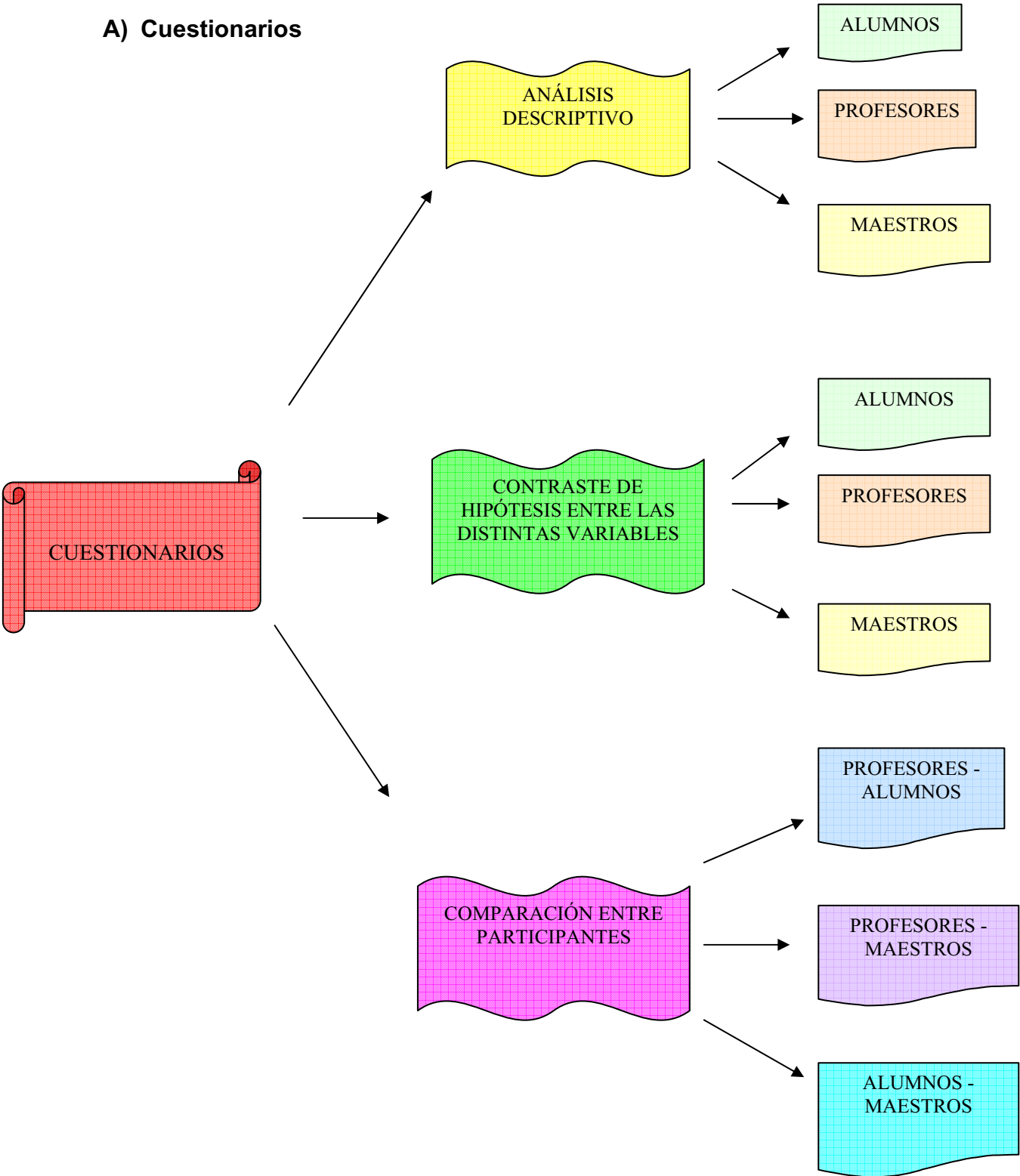


Figura 7.1.1. Análisis de cuestionarios

B) Entrevistas

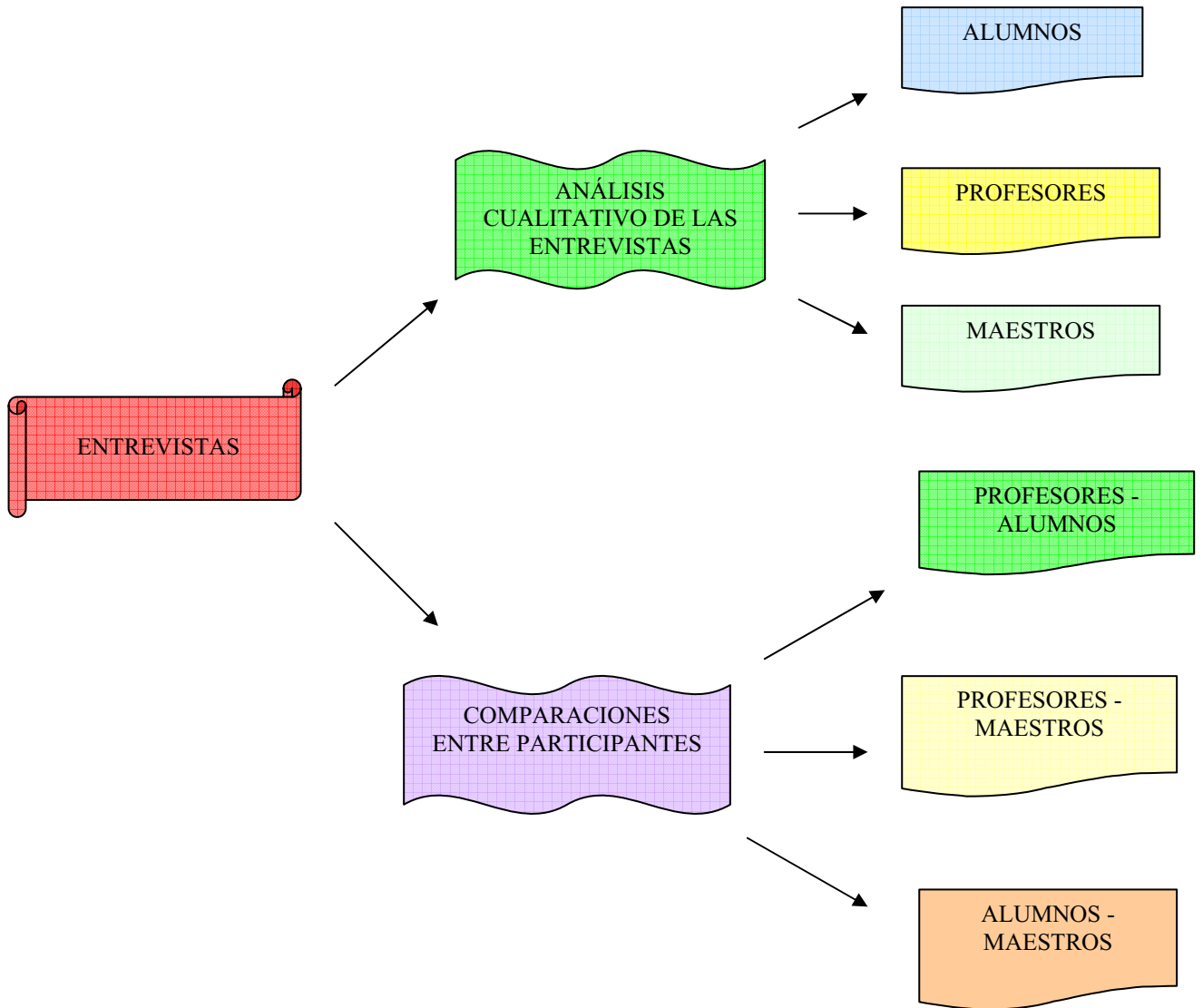


Figura 7.1.2. Análisis de entrevistas

C) Comparación entre cuestionarios y entrevistas

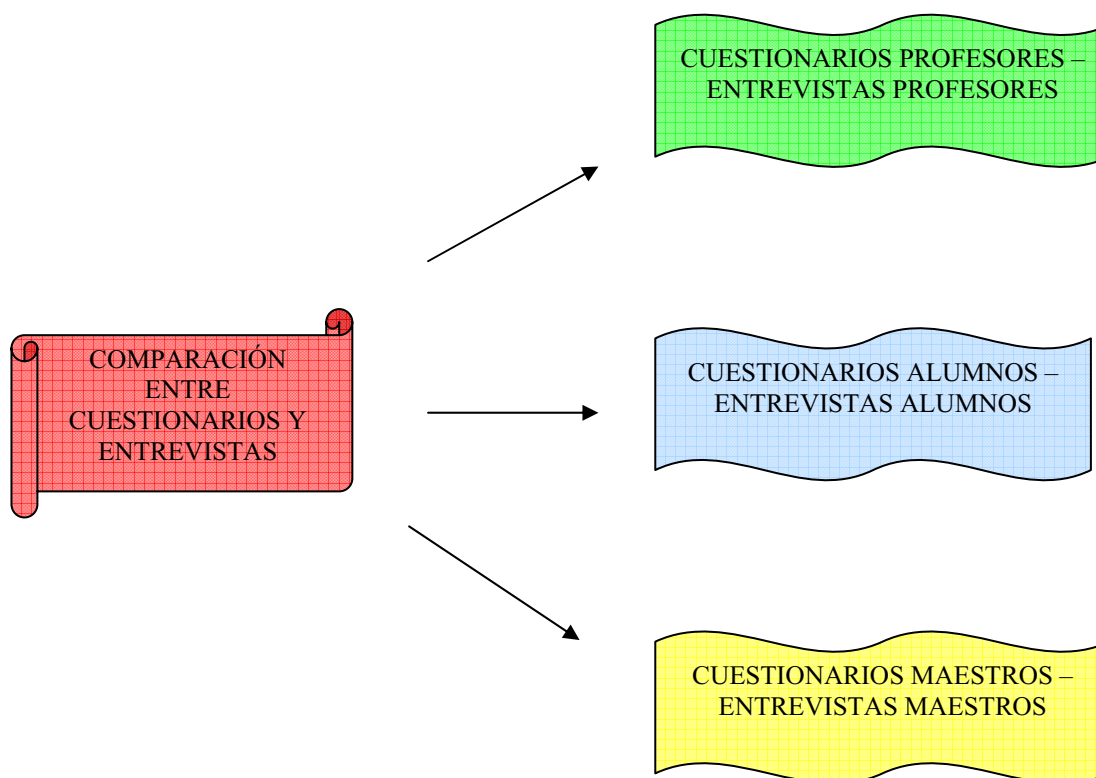


Figura 7.1.3. Comparación entre cuestionarios y entrevistas.

Debido a la naturaleza de los datos, hemos utilizado software de análisis tanto cuantitativo como cualitativo. Tal como se ha comentado anteriormente, para el análisis cuantitativo de los cuestionarios, hemos utilizado el paquete estadístico SPSS 12.0.1. Los análisis realizados han sido: estadísticos descriptivos para describir la muestra de estudio y las tablas de contingencia para ver si existen diferencias significativas entre dos o más grupos con respecto a una variable.

Para el análisis de los datos de las entrevistas, hemos utilizado el programa de análisis cualitativo AQUAD five. A través de este programa hemos realizado un análisis de contenido que nos permite la reducción de datos a través de la codificación.

2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LOS CUESTIONARIOS

2.1. Análisis descriptivo

Comenzaremos con el cuestionario de alumnos de Universidad y presentamos el análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Para ello, hemos utilizado los valores del porcentaje válido, para así descartar los datos perdidos por el sistema que corresponden a los sujetos que no han respondido a algunas preguntas del cuestionario. Seguidamente haremos idéntico trabajo con los cuestionarios de profesores y maestros. (ANEXO 8).

2.1.1. Análisis e interpretación del cuestionario de alumnos

2.1.1.1. Datos de Identificación Personal.

En los dos gráficos siguientes se pueden observar los datos obtenidos en las dos primeras variables de nuestro cuestionario: edad y sexo. Con respecto a la edad se puede observar que casi el 50% (49,3%) de los sujetos encuestados presentan una edad comprendida entre 18 y 21 años, edad muy común con la que se estudia una carrera universitaria. El siguiente porcentaje más alto corresponde a la edad comprendida entre 22 y 25 años con un 42,4%. Con respecto a la variable sexo vemos que el 60% son mujeres, un porcentaje que nos confirma muchos de los estudios realizados en los que se concluye que las carreras de educación están mayoritariamente estudiadas por alumnas.

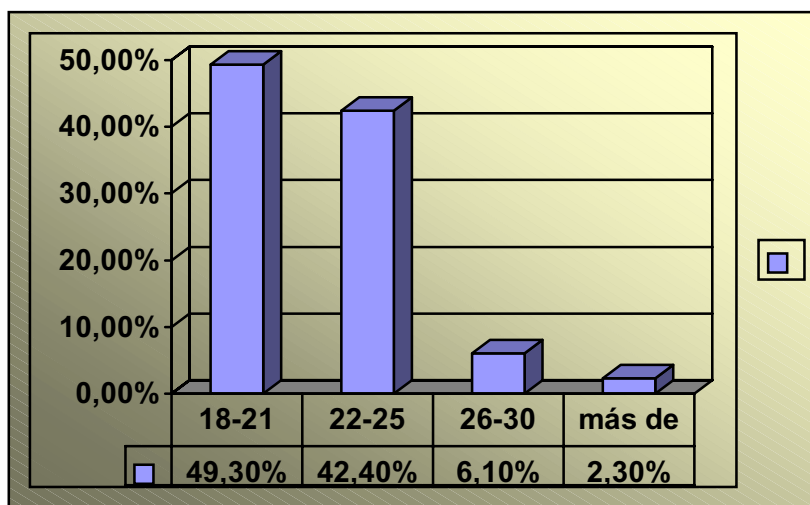
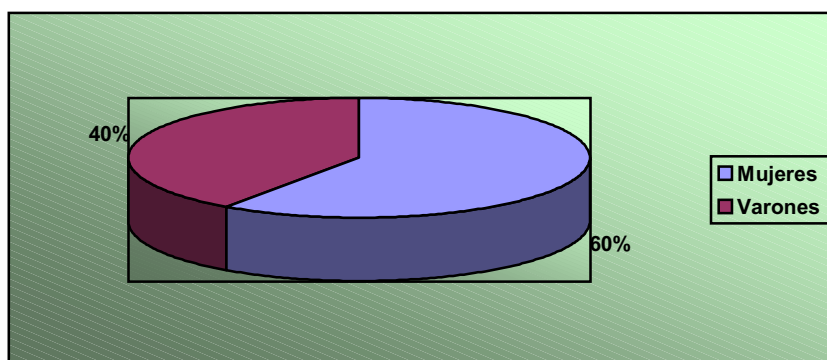


Gráfico 7.2.1. Distribución de la población según edad.



7.2.2. Distribución de la población según sexo.

En el gráfico siguiente se presentan los datos obtenidos en cuanto a la distribución de la población según Universidad, siendo las más numerosas la Universidad de Sevilla con un 19% y la de Granada con un 18%.

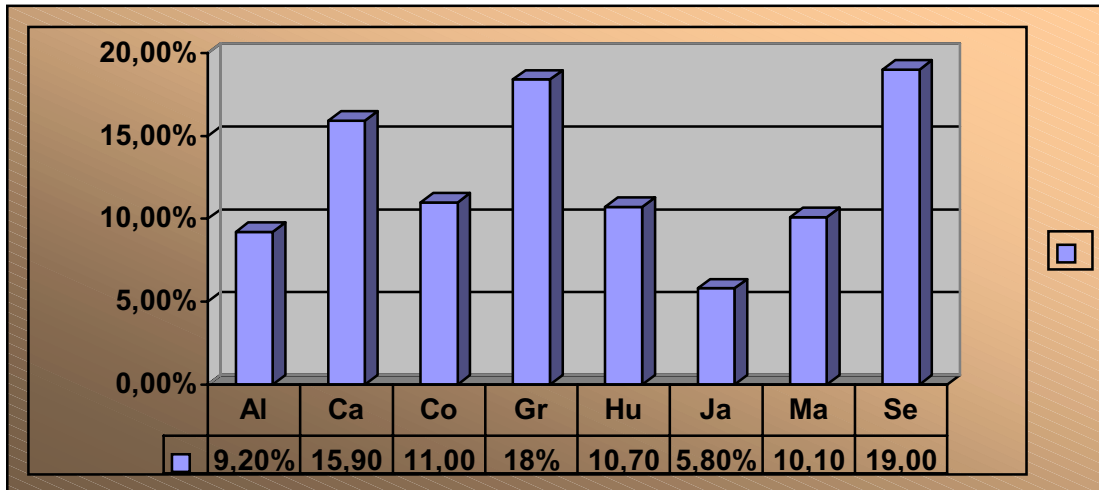


Gráfico 7.2.3. Distribución de la población según Universidad en la que estudia.

La formación académica de los alumnos viene reflejada en el siguiente gráfico en el que observamos que a pesar de haber pasado los cuestionarios a alumnos de la especialidad de Educación Musical, hay un 0,9% que contestan que no son de dicha especialidad. La explicación encontrada responde a algún grupo encuestado en el que asistían también alumnos de otras especialidades. Observamos que la mayoría del alumnado un 64,40%, posee estudios de Conservatorio, sólo un 3,6% de la población estudian además otras especialidades de magisterio y un 27% realizan otros estudios aparte.

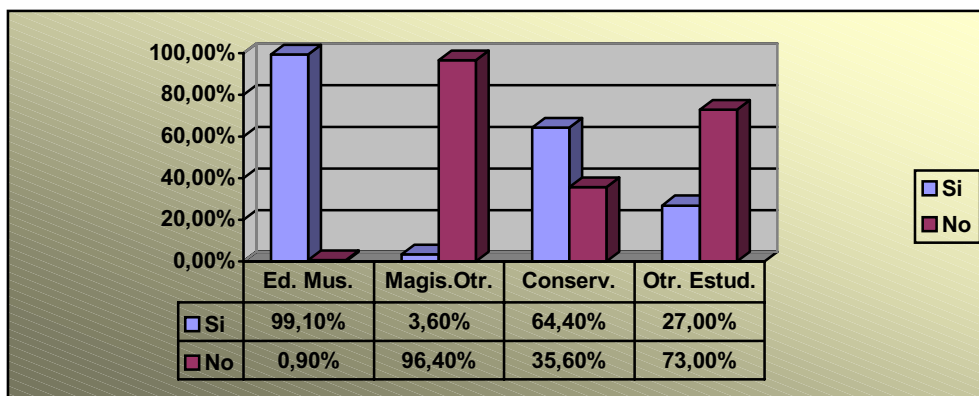


Gráfico 7.2.4. Distribución de la población según formación académica.

Vemos también que la mayoría del alumnado sabe tocar instrumentos, y más del 65% manejan todos los mencionados en el cuestionario. Los que más se practican son la flauta dulce, lo hace un 97,9% de la población, los instrumentos corporales, un 93,3% y el Instrumental Orff, un 89,8%. Son algo menos los que practican el piano, 78,9% y la guitarra, 67,6%.

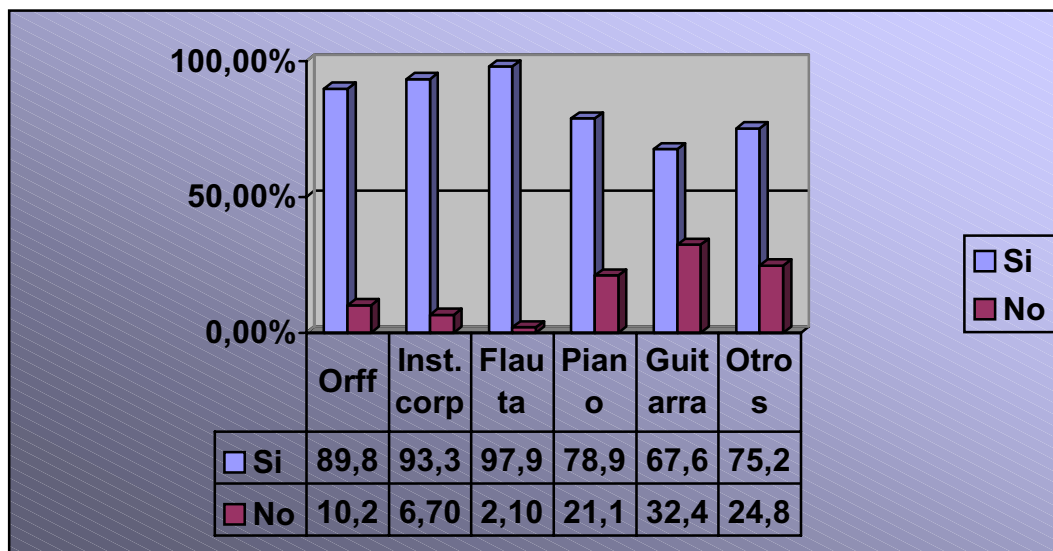


Gráfico 7.2.5. Distribución de la población según instrumentos musicales que practican.

2.1.1.2. Acción del profesorado universitario

En la tabla siguiente presentamos la opinión del alumnado sobre el grado de utilización del piano por parte de los profesores universitarios para su práctica docente:

Utilización del piano por parte de los profesores universitarios	%			
	Nada	Algo	Bastante	Mucho
PIANO	10,1	59,4	22,8	7,8

Tabla 7.2.1. Opinión del alumnado sobre la practica del piano en clase, por parte del profesorado universitario.

En la tabla observamos que la mayoría (59,4%) responde que los profesores universitarios utilizan el piano “algo” para su práctica docente, y un 92,8%, nos revela que hacen uso también de otros recursos en el aula, tal como se observa en el siguiente gráfico:

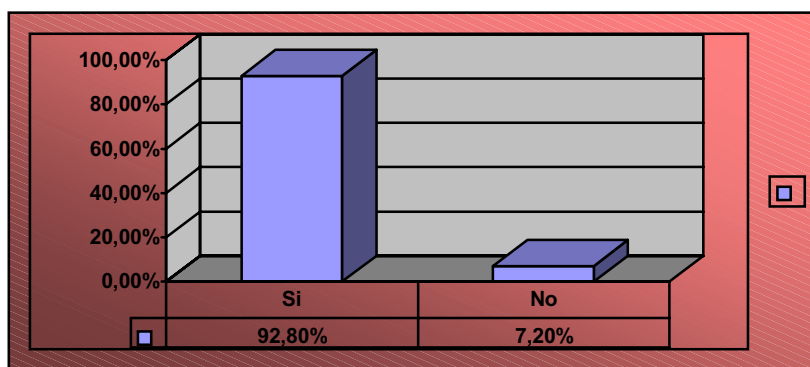


Gráfico 7.2.6. Opinión del alumnado sobre la utilización de recursos varios en el aula por parte del profesorado universitario.

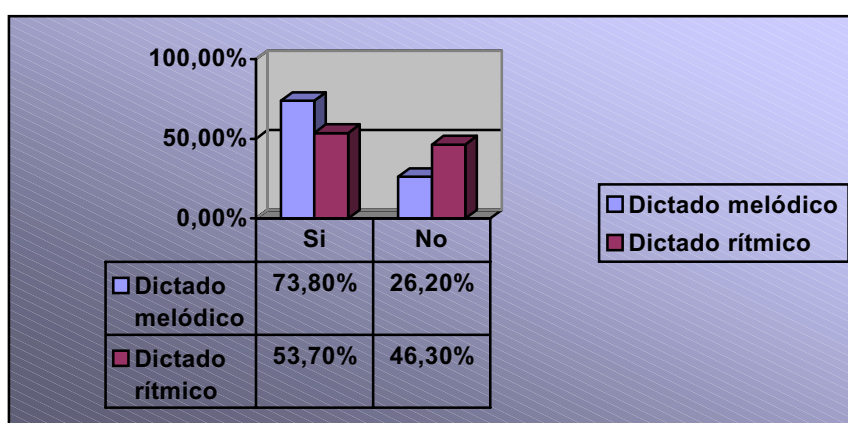


Gráfico 7.2.7. Opinión del alumnado sobre la utilización de instrumentos por parte del profesorado para realizar dictados melódicos o rítmicos.

En el gráfico anterior expresamos la opinión del alumnado sobre el uso por parte de los profesores de instrumentos para realizar dictados melódicos y rítmicos. Un 73,8% de la población responde que sus profesores utilizan instrumentos para la realización de dictados melódicos, mientras que sólo el 53,7% de la población responde que también los manejan para la realización de dictados rítmicos.

En el gráfico siguiente, 7.2.8., presentamos los instrumentos que, según los alumnos, utilizan sus profesores universitarios para realizar dictados melódicos y rítmicos. Vemos destacadamente el piano como instrumento preferido para la realización de dictados melódicos, un 68,9%. Para los rítmicos, el profesorado opta por el Instrumental Orff (41,8%) y los Corporales (38%).

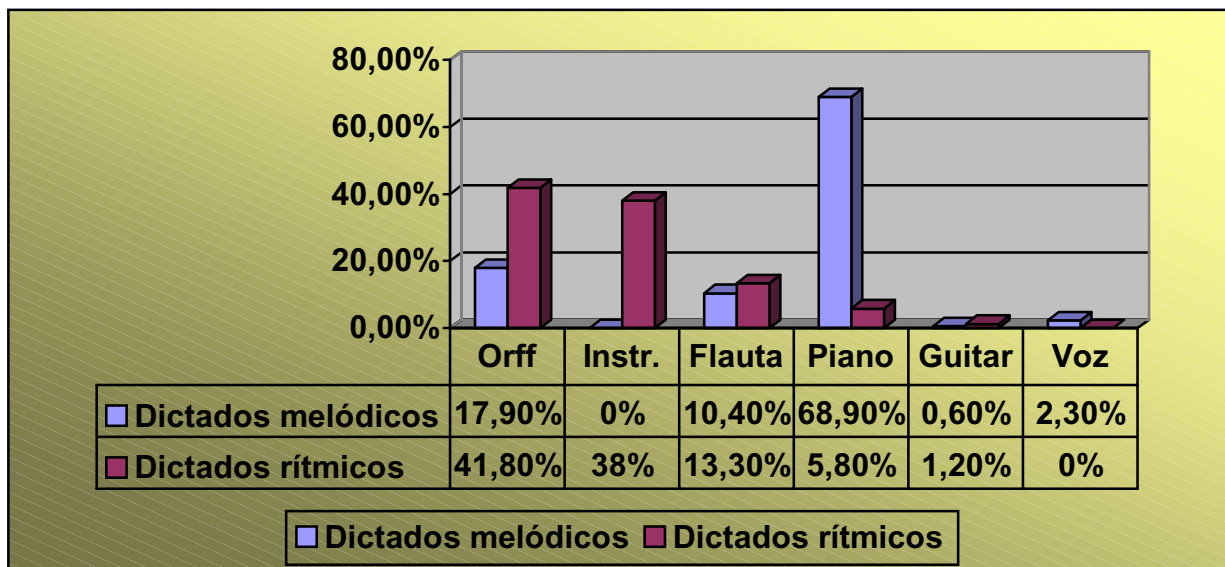


Gráfico 7.2.8. Instrumentos que utilizan los profesores para la realización de dictados melódicos y rítmicos

2.1.1.3. Asignaturas – Instrumentos

En este cuestionario obtenemos una opinión clara del alumnado sobre los instrumentos que el especialista de Educación debe manejar. Un número elevado de la población considera que el maestro de música necesita dominar y tocar con fluidez tanto los instrumentos corporales (que lo citan un 99,4% de la población), como el instrumental Orff (96,1%), la flauta dulce (98,5%), el piano (92,5%) y la guitarra (80,8%).

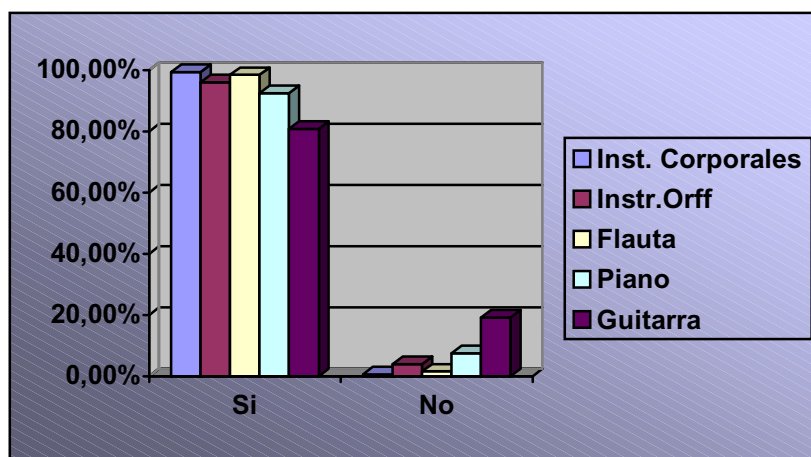


Gráfico 7.2.9. Opinión del alumnado sobre la necesidad del manejo de instrumentos por parte del especialista en Educación Musical.

Existe también una gran mayoría que opina sobre la necesidad de una asignatura de piano básico para realizar dictados melódicos, aprender a acompañar canciones, hacer armonizaciones e instrumentaciones y practicar el

Lenguaje musical. La función que creen más propia de la asignatura es la de aprender a acompañar canciones, mencionada por un 94,3% de la población, aunque las demás también son muy aceptadas.

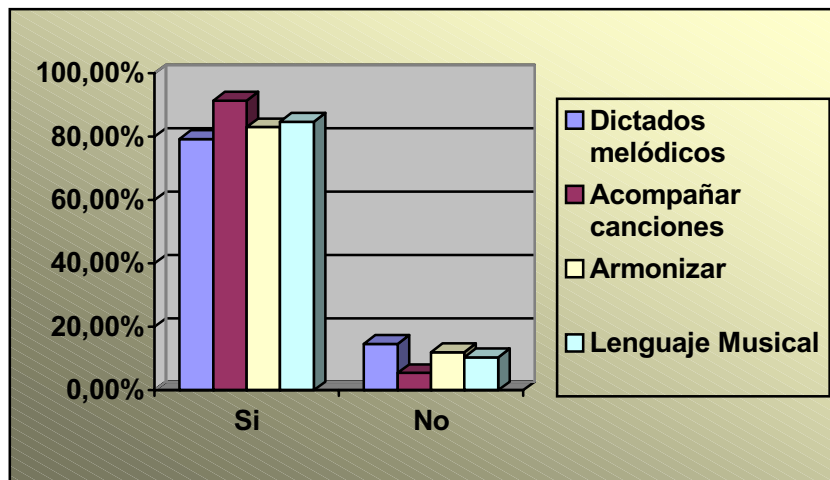


Gráfico 7.2.10. Opinión del alumnado sobre la necesidad de una asignatura de Piano Básico para distintas funciones.

De la misma manera, la mayoría de los alumnos están de acuerdo en las grandes posibilidades y cualidades del piano: Instrumento polifónico, posibilidades orquestales, solista y a la vez acompañante, cualidades dinámicas. Creen sobre todo que es un instrumento solista y acompañante (99,1%) y un instrumento polifónico (97,3%), siendo estos dos rasgos los únicos que superan el 90% en el grado de aceptación.

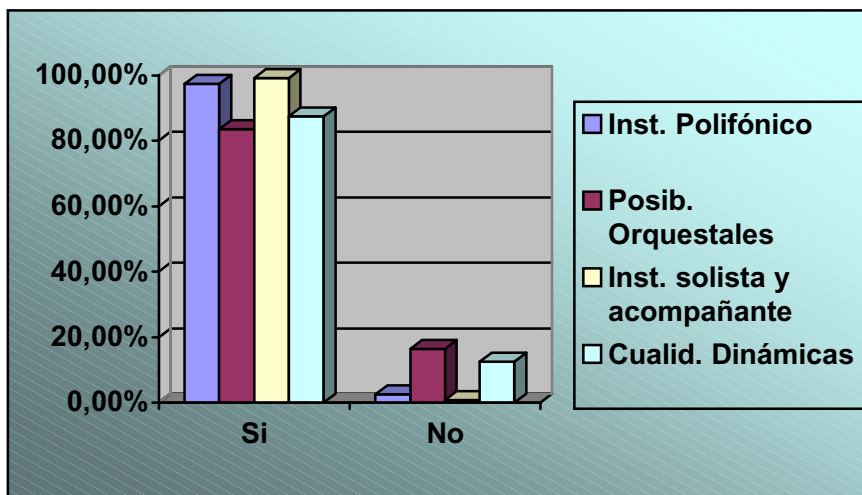


Gráfico 7.2.11. Opinión del alumnado sobre las cualidades y posibilidades del piano como instrumento.

Por otro lado, en cuanto a asignaturas relacionadas con la práctica de instrumentos, la mayoría contesta que reciben formación sobre la práctica de la flauta dulce (99,7%).

Cuando preguntamos sobre la formación pianística o guitarrística, obtenemos respuestas afirmativas de un 64,6% de la población. Ante esto, afirmamos que sí se practica un poco el piano y la guitarra, pero nos sorprendemos cuando observamos que sólo un 44,9% reciben formación básica de armonía. Sabemos que el piano y la guitarra no se pueden tocar sin formación armónica, ya que son instrumentos armónicos y polifónicos.

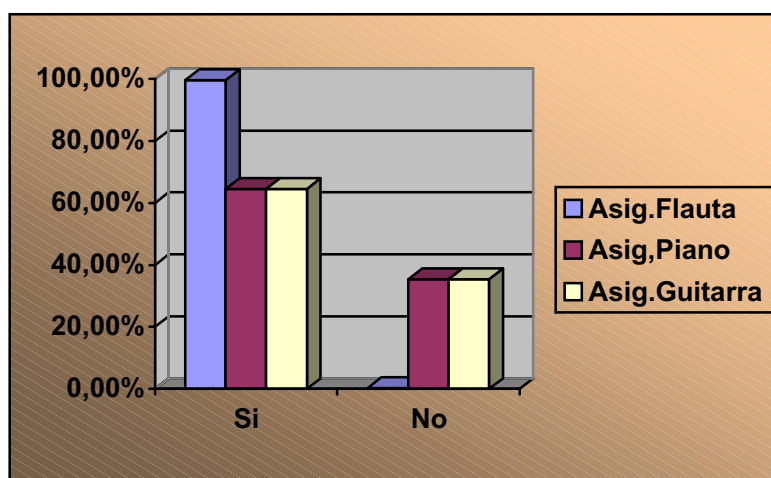


Gráfico 7.2.12. Existencia en las Facultades de asignaturas relacionadas con instrumentos.

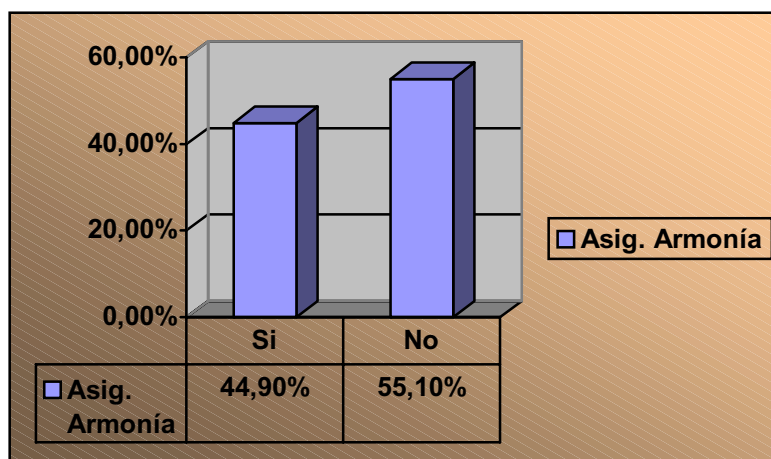


Gráfico 7.2.13. Porcentaje de alumnado que recibe formación de armonía básica.

Un 90,3% de la población coincide en la necesidad de la existencia de una asignatura relacionada con la práctica de instrumentos, frente a un 9,7% cuya respuesta es negativa.

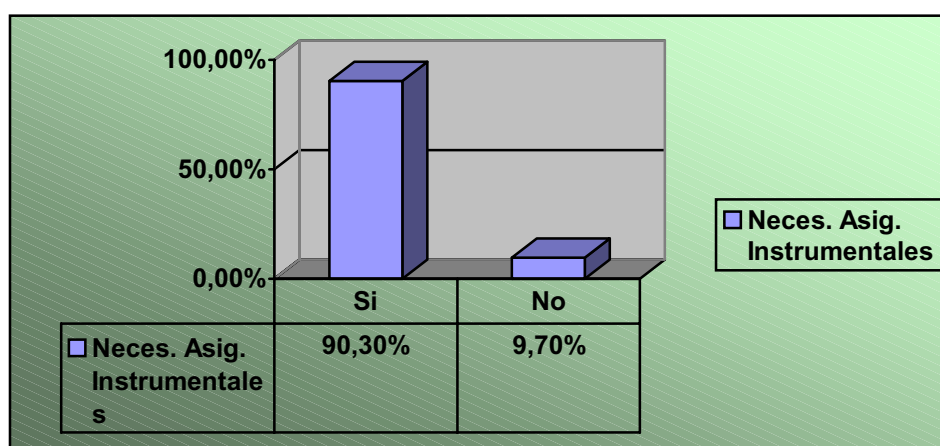


Gráfico 7.2.14. Opinión del alumnado sobre la necesidad de alguna asignatura relacionada con la práctica de instrumentos.

El alumnado en general está en conformidad en asuntos que atañen a las materias que se deben estudiar en la Facultad y las competencias que el futuro maestro debe dominar: Lectura a primera vista, Improvisación musical, Acompañamiento y armonización de canciones y danzas, las Nuevas Tecnologías. Pero de todas ellas, la única materia que sobrepasa el 90% de aceptación en cuanto a su importancia es el Acompañamiento y Armonización de canciones y/o danzas (93,7%).

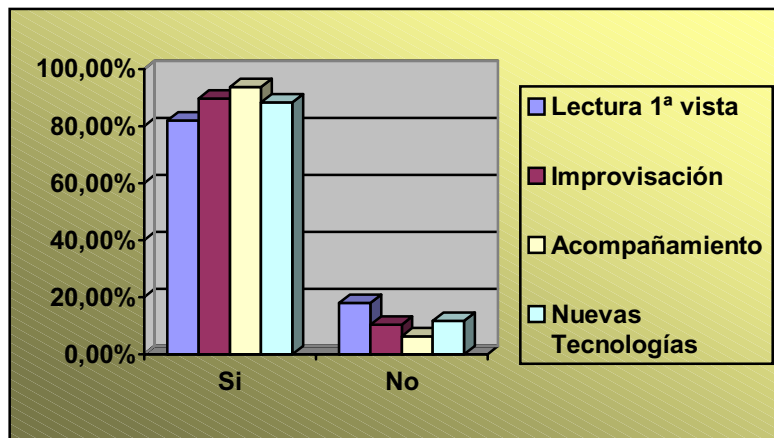


Gráfico 7.2.15. Opinión del alumnado sobre la importancia de la existencia en las Facultades de asignaturas que recojan dichas materias.

Un 88,8% de la población coincide en la importancia de la existencia en la Especialidad de Educación Musical de una asignatura de Piano Básico:

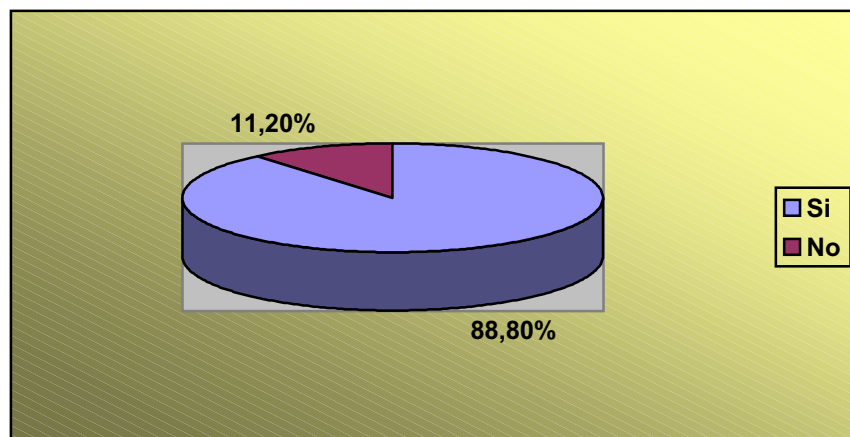


Gráfico 7.2.16. Necesidad de la existencia en la Especialidad de Educación Musical de una asignatura de Piano Básico.

2.1.1.4. Aplicación en Primaria

En los siguientes gráficos representamos la opinión de los alumnos sobre las ventajas y utilidades de la aplicación del piano o teclado en la Educación Primaria. Observamos que la gran mayoría está de acuerdo con las ventajas expuestas: El acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones... favorece el desarrollo auditivo infantil (97,4%), facilita la actividad musical escolar del maestro (95%) y facilita el Lenguaje Musical (92,6%).

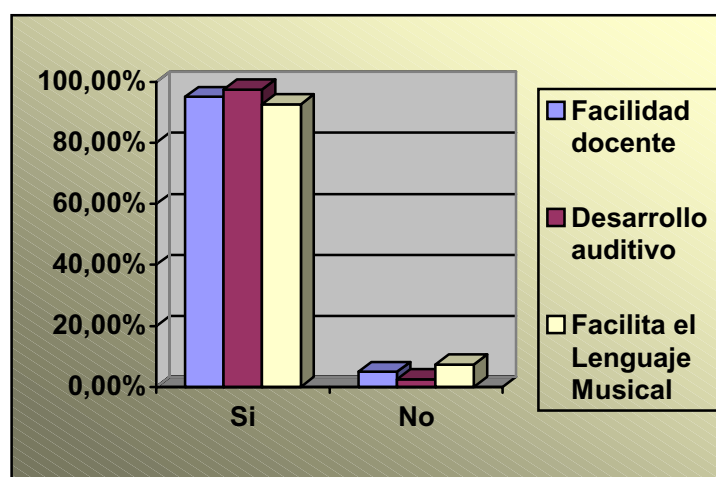


Gráfico 7.2.17. Ventajas del acompañamiento pianístico en Ed. Primaria.

Igualmente nos encontramos con puntuaciones parecidas cuando les preguntamos sobre las utilidades del piano en Educación Primaria; la gran mayoría muestra su conformidad ante las opciones propuestas: Acompañamiento de canciones (96,5%), reconocimiento de sonidos musicales (96,4%), desarrollo de la discriminación auditiva (93,8%) y facilidad de sincronización del tempo musical (86,3%).

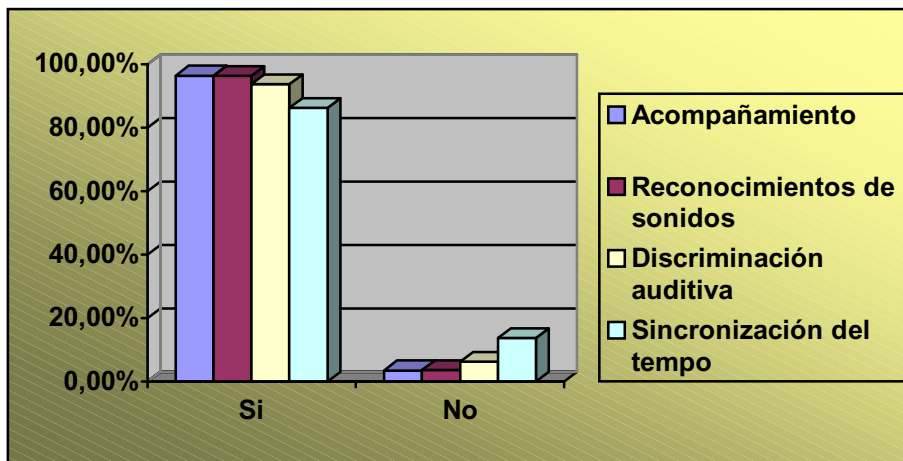


Gráfico 7.2.18. Utilidades del piano o teclado en Ed. Primaria.

Tal y como viene sucediendo en las cuestiones planteadas anteriormente, obtenemos un resultado similar en la pregunta sobre las influencias del acompañamiento de actividades musicales con un teclado o piano; la mayoría muestra su acuerdo con las opciones expuestas: el acompañamiento de actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en el desarrollo de la musicalidad (94,6%), en la percepción y expresión de ideas musicales (89,3%), en la capacidad de improvisación (82,4%) y en la coordinación motora (79,7%)

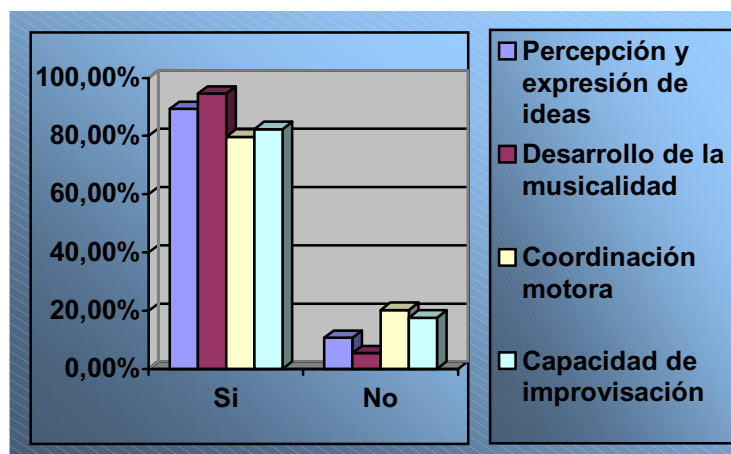


Gráfico 7.2.19. Influencias del acompañamiento de actividades musicales con piano o teclado en Ed. Primaria.

Por último, representamos el gráfico sobre la conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares; un 96,7% de la población ha expresado afirmativamente esta cuestión.

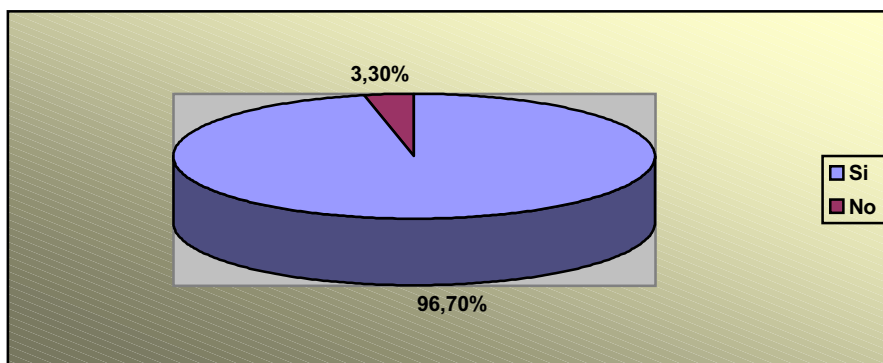


Gráfico 7.2.20. Opinión del alumnado sobre la conveniencia de un teclado en los centros escolares.

Tras el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en los cuestionarios del alumnado, pasamos a comentar los del profesorado universitario.

2.1.2. Análisis e Interpretación del Cuestionario de Profesores

2.1.2.1. Datos de Identificación Personal

En los dos gráficos siguientes observamos que, del 100% del profesorado cuestionado, la gran mayoría son mayores de 36 años (27,1%). En cuanto al sexo, comprobamos que el sector que domina es el femenino con un 66% de participación.

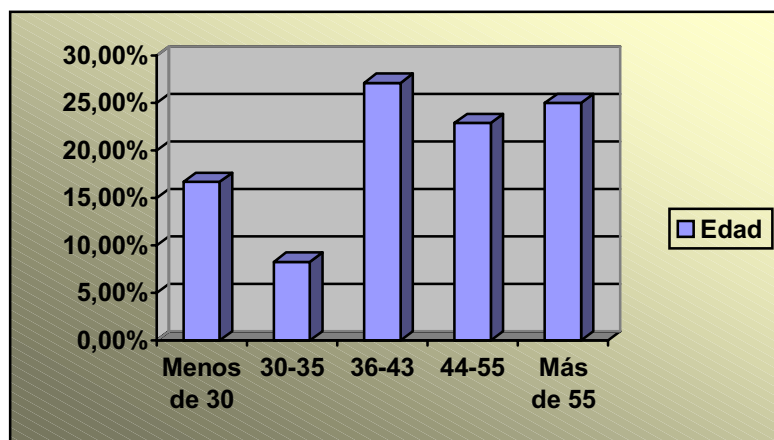


Gráfico 7.2.21. Distribución de la población según edad.

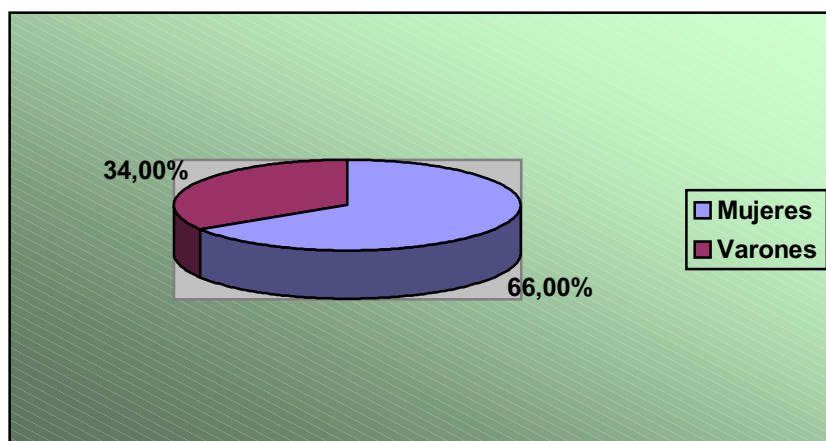


Gráfico 7.2.22. Distribución de la población según sexo.

En el siguiente gráfico presentamos la distribución del profesorado por Universidades o Centros donde ejercen su actividad docente e investigadora.

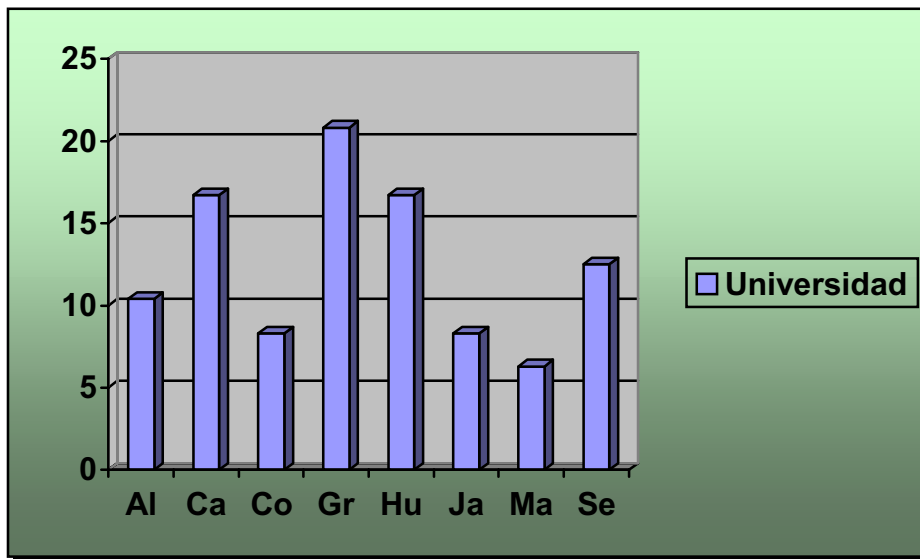


Gráfico 7.2.23. Distribución de la población por Universidad o centro donde desempeña sus funciones docentes e investigadoras.

La formación académica del profesorado viene reflejada en el siguiente gráfico, en el que observamos que la mayoría posee una titulación superior de Conservatorio (63,8%).

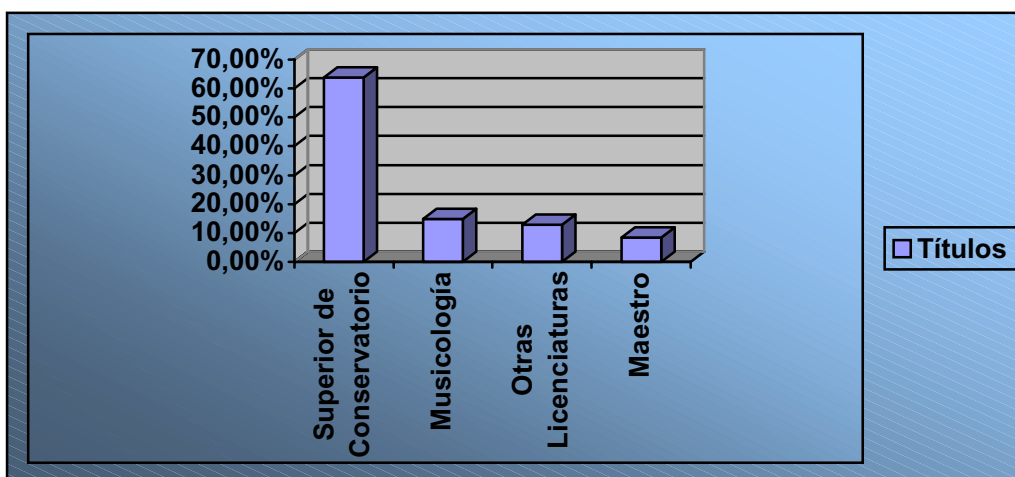


Gráfico 7.2.24. Distribución de la población según Titulación.

De entre los profesores universitarios encuestados sólo hay un 27,9% de doctores, frente a los 72,1% que no lo son.

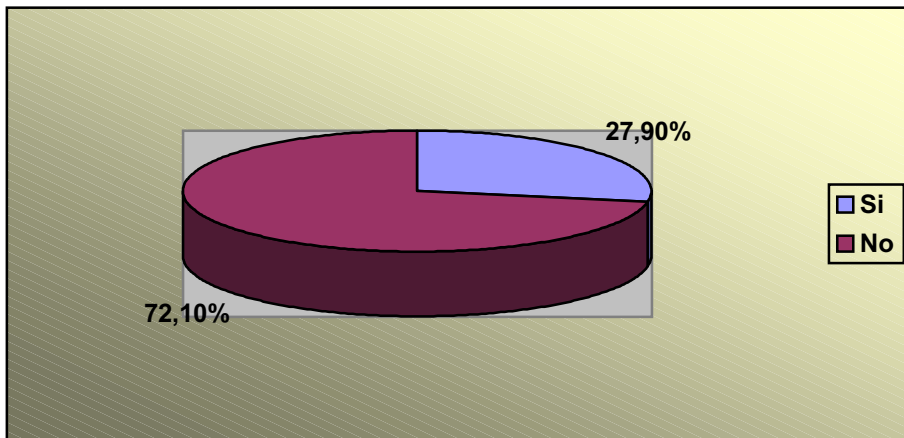


Gráfico 7.2.25. Distribución de la población por su Grado de Doctor.

De entre estos profesores que no son doctores, hay un 83,9% que está en proceso de obtener dicho título, frente a un 16,1% que afirman que no lo están realizando.

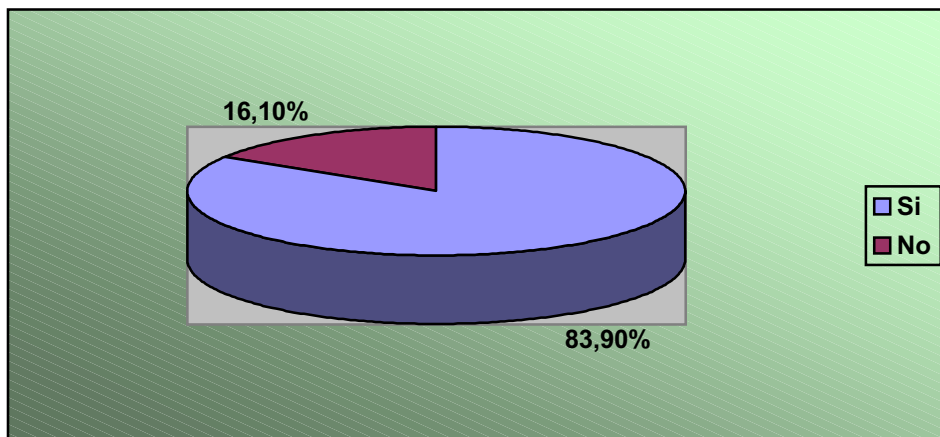


Gráfico 7.2.26. Distribución del profesorado no doctor, en proceso de obtención del título.

Según nuestros datos, la mayoría del profesorado universitario maneja el piano, un 85,1%, frente al 14,9% que afirma que no lo tocan.

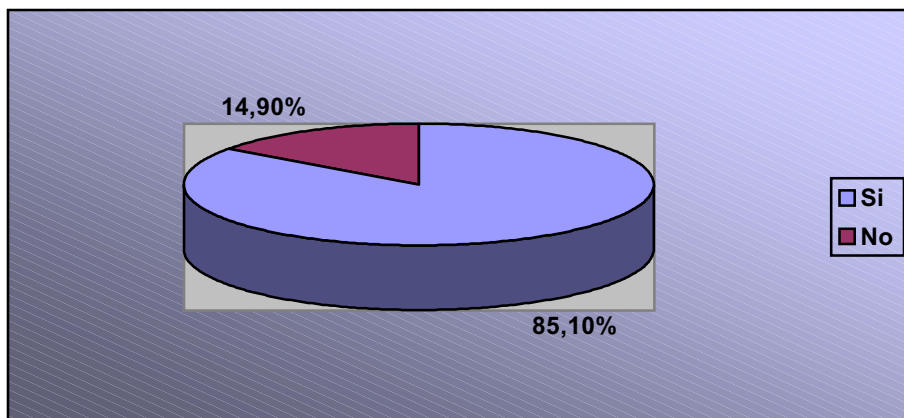


Gráfico 7.2.27. Profesorado que posee práctica pianística.

Un 42,1% del profesorado posee un nivel superior de piano, un 34,2% un nivel elemental y un 23,7% un nivel medio. Se refleja en el siguiente gráfico:

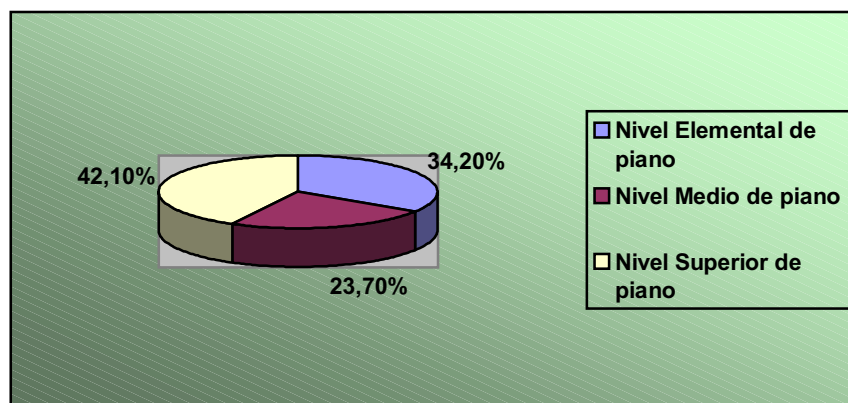


Gráfico 7.2.28. Nivel pianístico del Profesorado Universitario.

Un 55,8% del profesorado universitario maneja la guitarra, frente a un 44,2% que no lo hace.

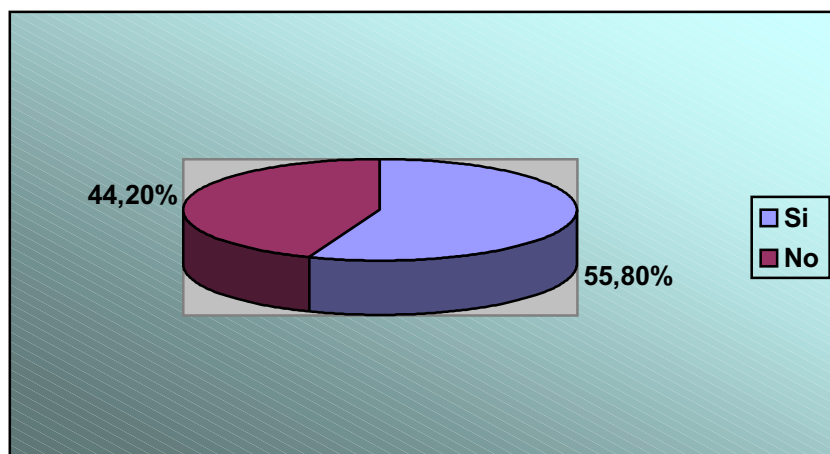


Gráfico 7.2.29. Profesorado que posee práctica guitarrística.

De entre el profesorado que toca la guitarra, un 54,5% poseen un nivel elemental. El restante 45,4% tiene un nivel medio y superior. Lo representamos en el siguiente gráfico:

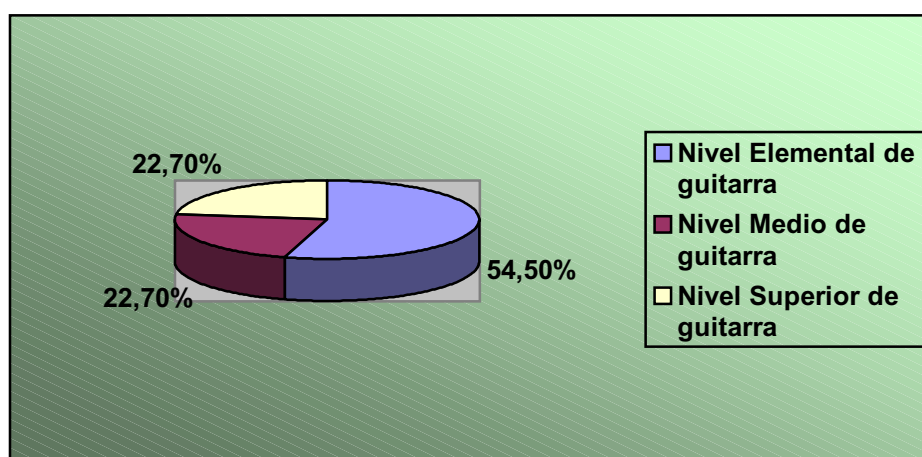


Gráfico 7.2.30. Nivel guitarrístico del profesorado universitario.

En el siguiente gráfico reflejamos el porcentaje de profesorado que anteriormente ha tenido docencia en otras instituciones distintas a las universitarias. Vemos que el 97,7% afirma haber impartido docencia en centros no universitarios.

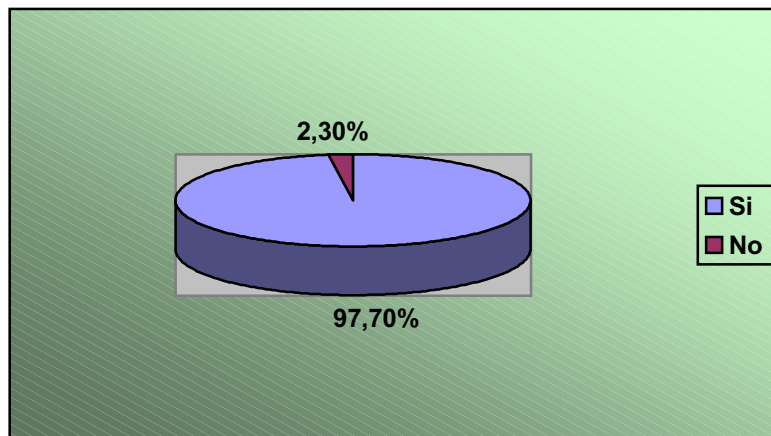


Gráfico 7.2.31. Porcentaje de profesorado que posee antigüedad docente no universitaria.

La duración de esta docencia no universitaria oscila en gran parte entre los 4 y 10 años, 38,1%, seguido muy de cerca del número de profesores cuya antigüedad se encuentra entre los 11 y 19 años, 31%.

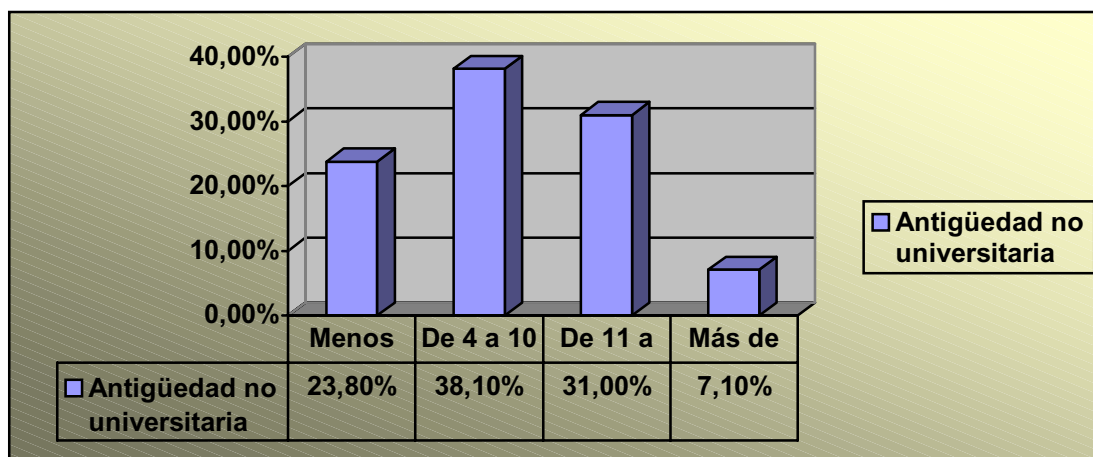


Gráfico 7.2.32. Antigüedad docente no universitaria del profesorado encuestado.

El lugar donde relizaron los profesores esa docencia no universitaria viene reflejado en el siguiente gráfico, donde vemos que la mayoría fueron docentes en la Educación Secundaria (68,2%):

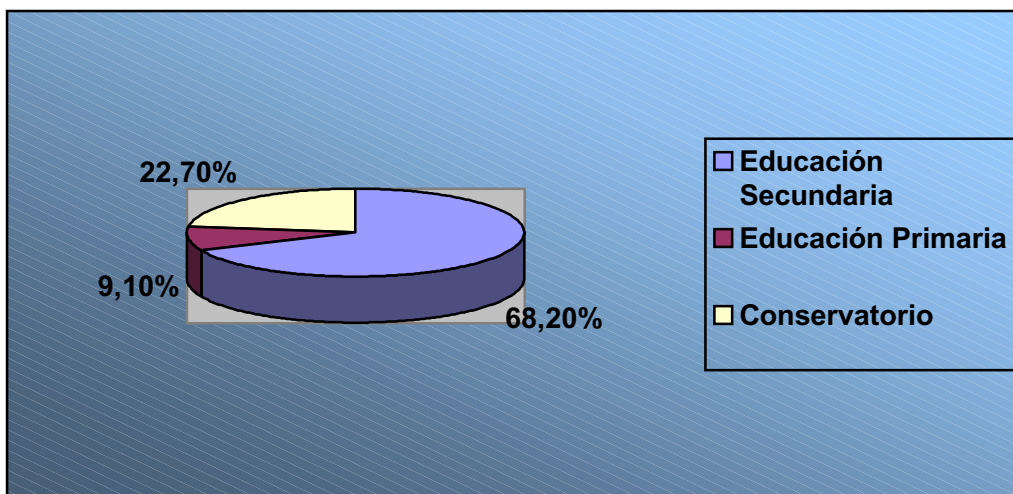


Gráfico 7.2.33. Centros de realización de la docencia no universitaria por parte de los profesores universitarios encuestados.

Entrando ya en la docencia universitaria, su antigüedad oscila mayoritariamente entre los 4 y 10 años (31,1%), seguido de los que llevan menos de 4 años (26,7%).

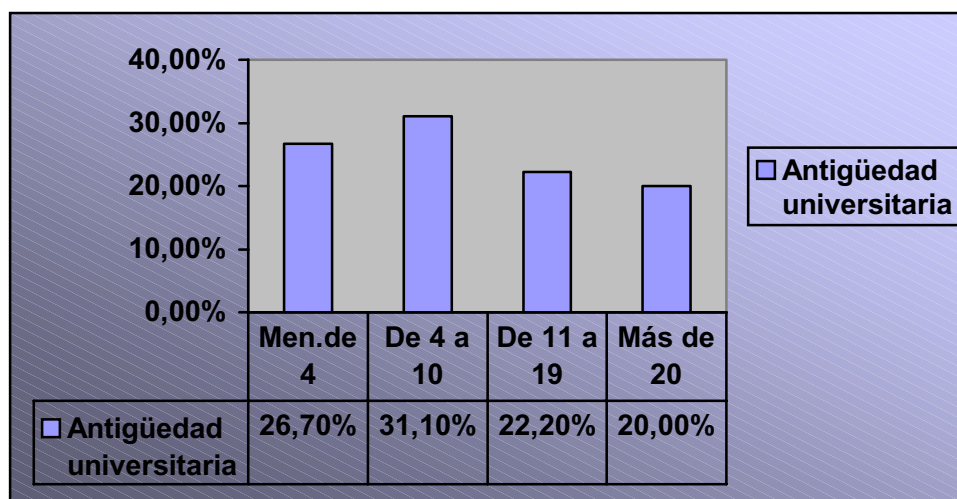


Gráfico 7.2.34. Antigüedad docente universitaria del profesorado cuestionado.

La categoría profesional de los profesores encuestados es sobre todo, la de Titular de Escuela Universitaria y la de asociados, contratados, o en

Comisión de Servicio a tiempo completo, que ascienden a 37,5% de la población, en cada uno de los rangos.

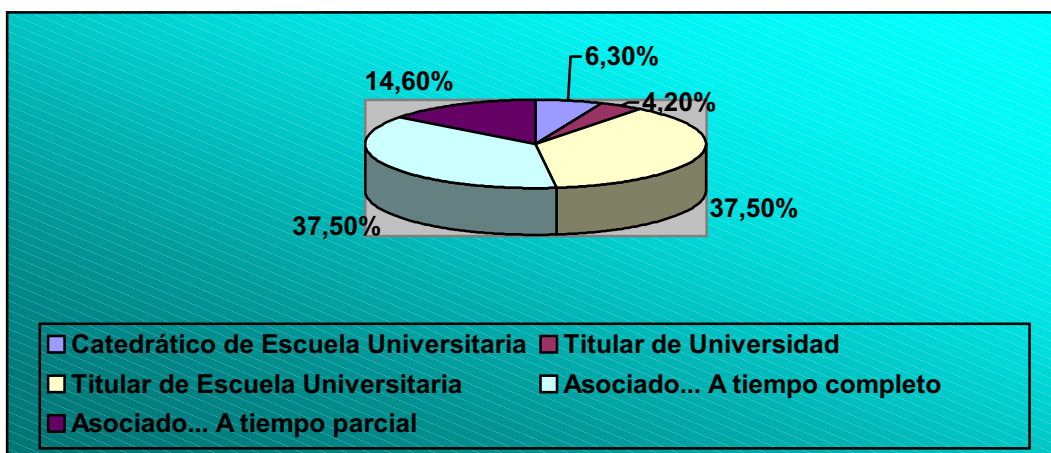


Gráfico 7.2.35. Categoría profesional del profesorado encuestado.

2.1.2.2. Actividad docente

En nuestro cuestionario se ha preguntado sobre la docencia en asignaturas como la Didáctica de la Expresión Musical y en las relacionadas con la Expresión Instrumental, y obtenemos que la mayoría de los encuestados las ha impartido o imparte. Un 52,1% ha impartido la asignatura de “Didáctica de la Expresión Musical” y un 73,9%, asignaturas relacionadas con la Expresión Instrumental:

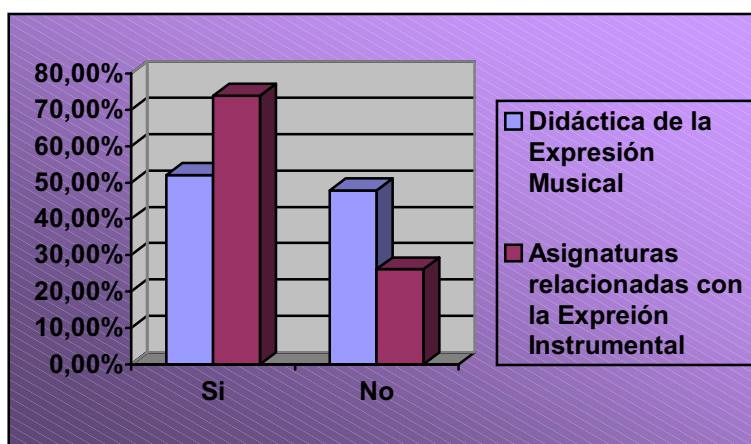


Gráfico 7.2.36. Porcentaje de profesores que imparten o han impartido estas asignaturas.

El aula en el que estos profesores imparten su docencia la reflejamos en el siguiente gráfico donde se observa que la mayoría de las asignaturas musicales son impartidas en zonas específicas de música (60,9%), aunque hay profesores que utilizan tanto el aula de música como las aulas normales para su docencia (39,1%).

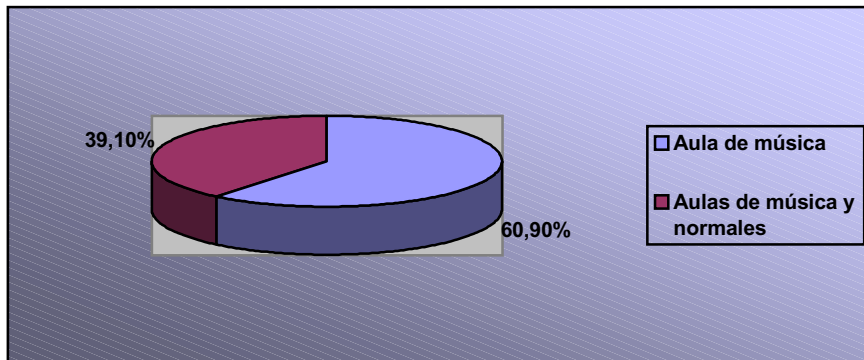


Gráfico 7.2.37. Aula en la que estos profesores imparten docencia.

Según nuestros datos, la forma mayoritaria que utilizan los profesores para realizar la evaluación del alumnado es la del examen escrito y oral en todas las asignaturas, con un 55,3% de las respuestas.

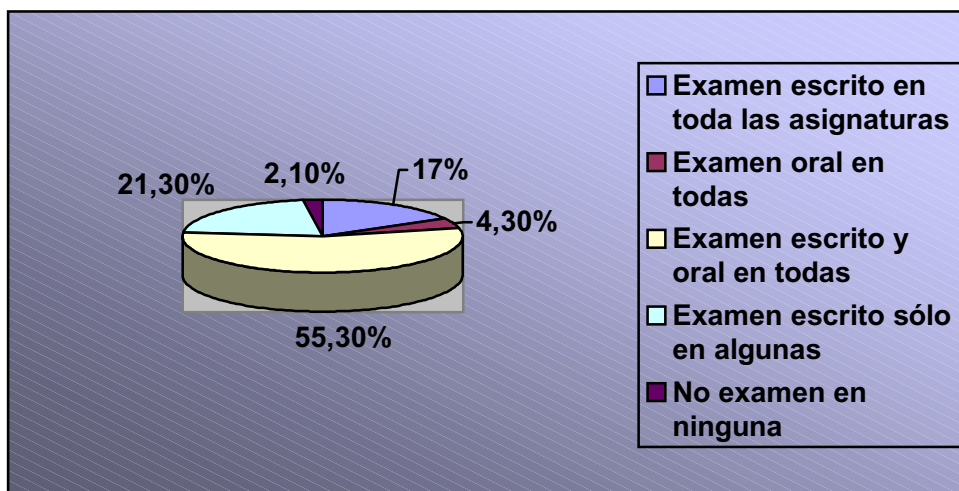


Gráfico 7.2.38. Forma de realizar la evaluación.

El tipo de examen escrito que defiende la mayoría de los profesores es el de las preguntas múltiples, con un 55,6% de respuesta.

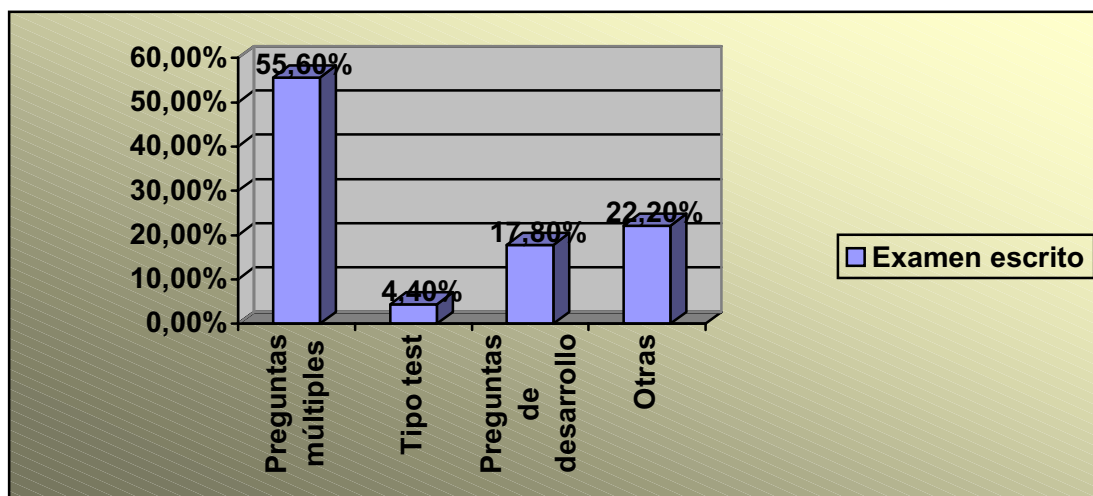


Gráfico 7.2.39. Tipo de examen escrito.

En el siguiente gráfico reflejamos los tipos de examen oral que realizan los profesores encuestados. El 33,3% de la población apunta que realiza este tipo de examen por medio de ejercicios, seguido en proporción por la realización de trabajos y su desarrollo de manera individual con un 27,3% de aceptación.

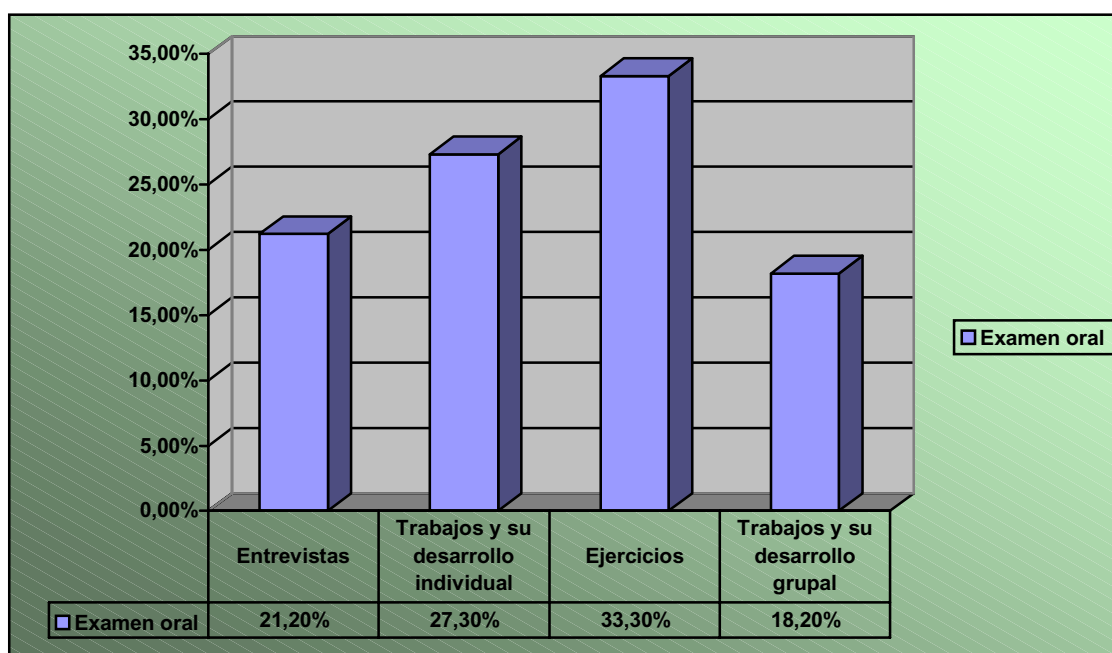


Gráfico 7.2.40. Tipo de examen oral.

Según datos obtenidos, la mayoría de los profesores utilizan el piano “algo” (respondido por un 39,6% de la población) y la guitarra “nada” (58,7%), en su práctica diaria del aula.

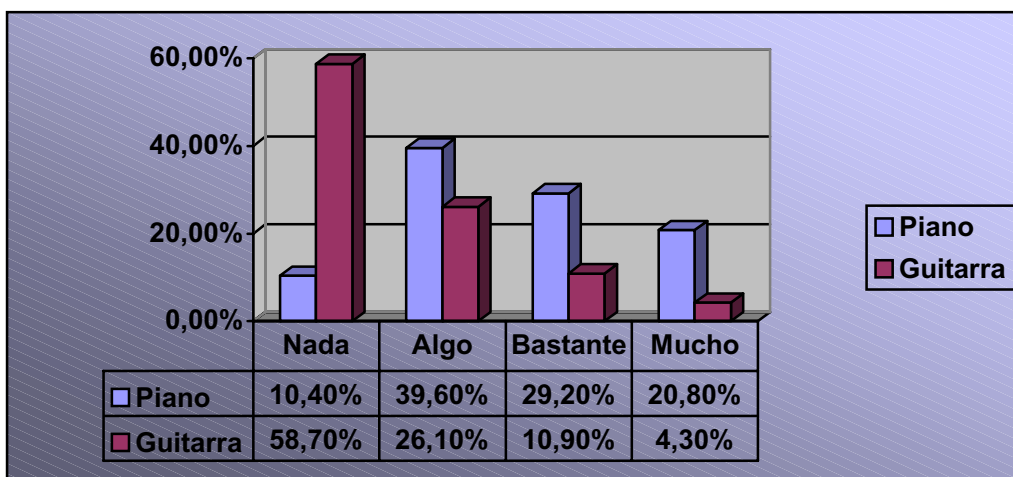


Gráfico 7.2.41. Utilización del piano y la guitarra, por parte de los profesores universitarios, en la práctica docente diaria.

Hay un 76,6% del profesorado encuestado que realiza dictados melódicos y rítmicos en su actividad docente.

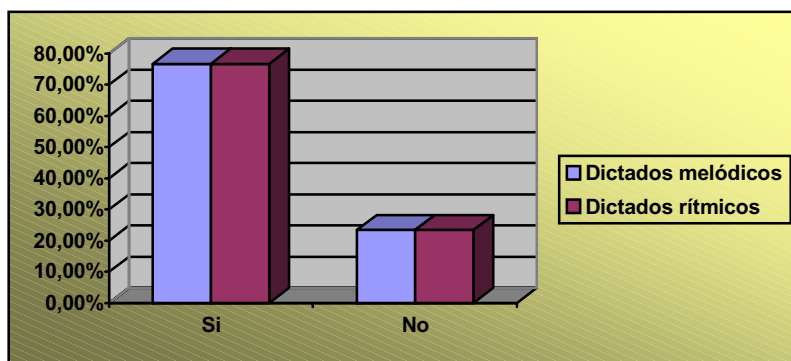


Gráfico 7.2.42. Realización por parte del profesorado universitario de dictados melódicos y rítmicos en su actividad docente.

En el siguiente gráfico vemos que hay un número mayoritario de profesores que utilizan instrumentos para la realización de dictados melódicos (94,7%), al igual que para los dictados rítmicos (89,2%).

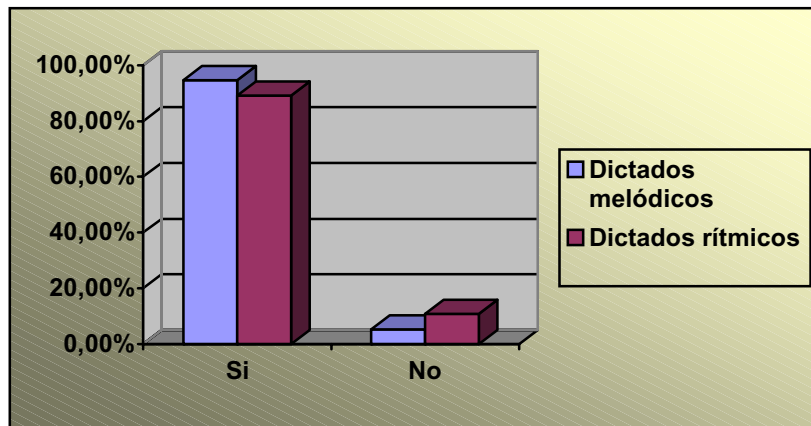


Gráfico 7.2.43. Número de profesores universitarios que utilizan instrumentos para la realización de dictados rítmicos y melódicos.

Vemos que para la realización de dictados rítmicos, los instrumentos que mayoritariamente utilizan son los de pequeña percusión (34,4%), y para los dictados melódicos, el piano sobre todo (45,7%).

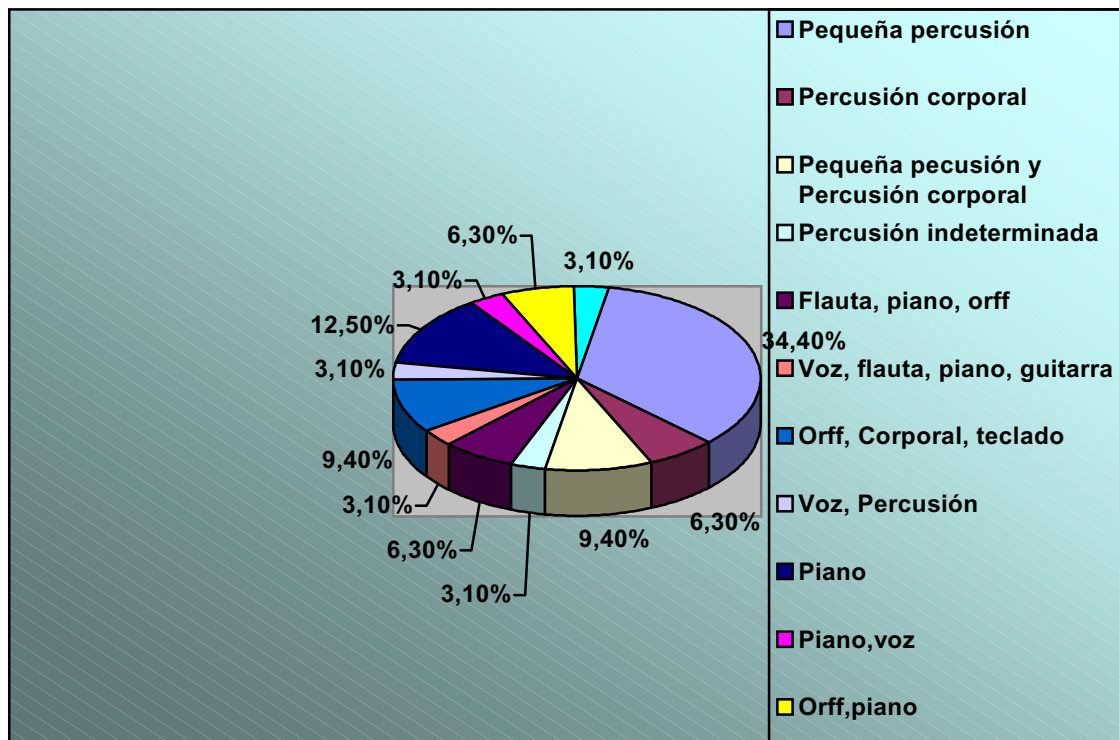


Gráfico 7.2.44. Instrumentos que utilizan los profesores universitarios para la realización de dictados rítmicos.

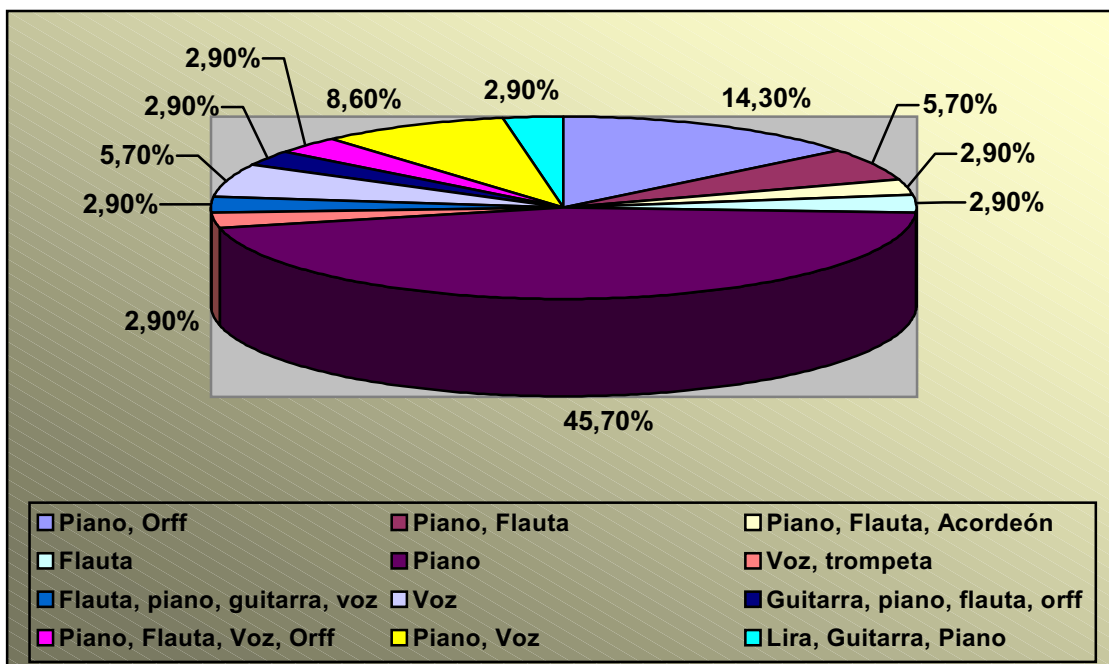


Gráfico 7.2.45. Instrumentos que utilizan los profesores universitarios para la realización de dictados melódicos.

En la pregunta sobre la necesidad de instrumentos para realizar su labor docente, hay un 95,8% que responde afirmativamente.

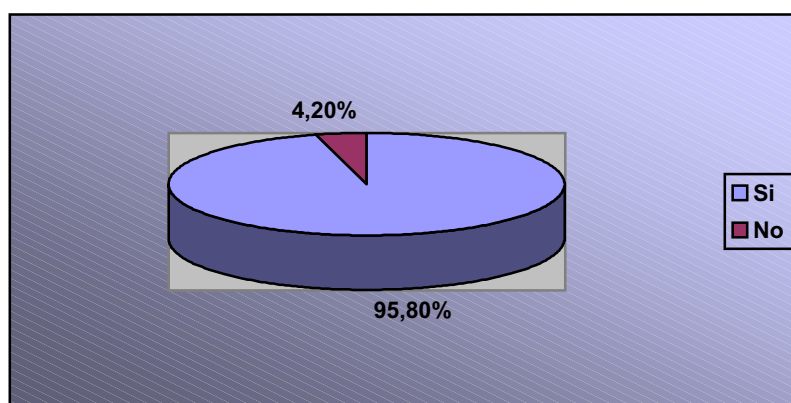


Gráfico 7.2.46. Necesidad de instrumentos para la labor docente del profesorado universitario.

En cuanto a la cantidad de instrumentos que necesitan para su actividad docente, la gran mayoría responde que varios, un 88,9%.

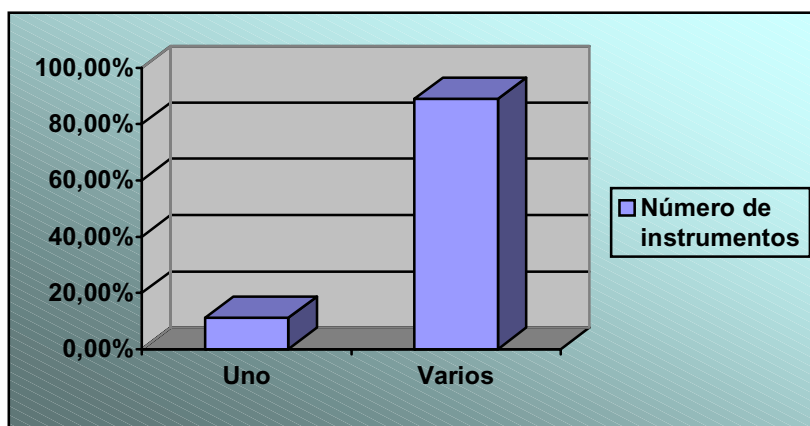


Gráfico 7.2.47. Cantidad de instrumentos que necesitan los docentes universitarios para su actividad docente.

Los instrumentos que utilizan en su actividad docente son sobre todo, el piano, la flauta y Orff (14,3%):

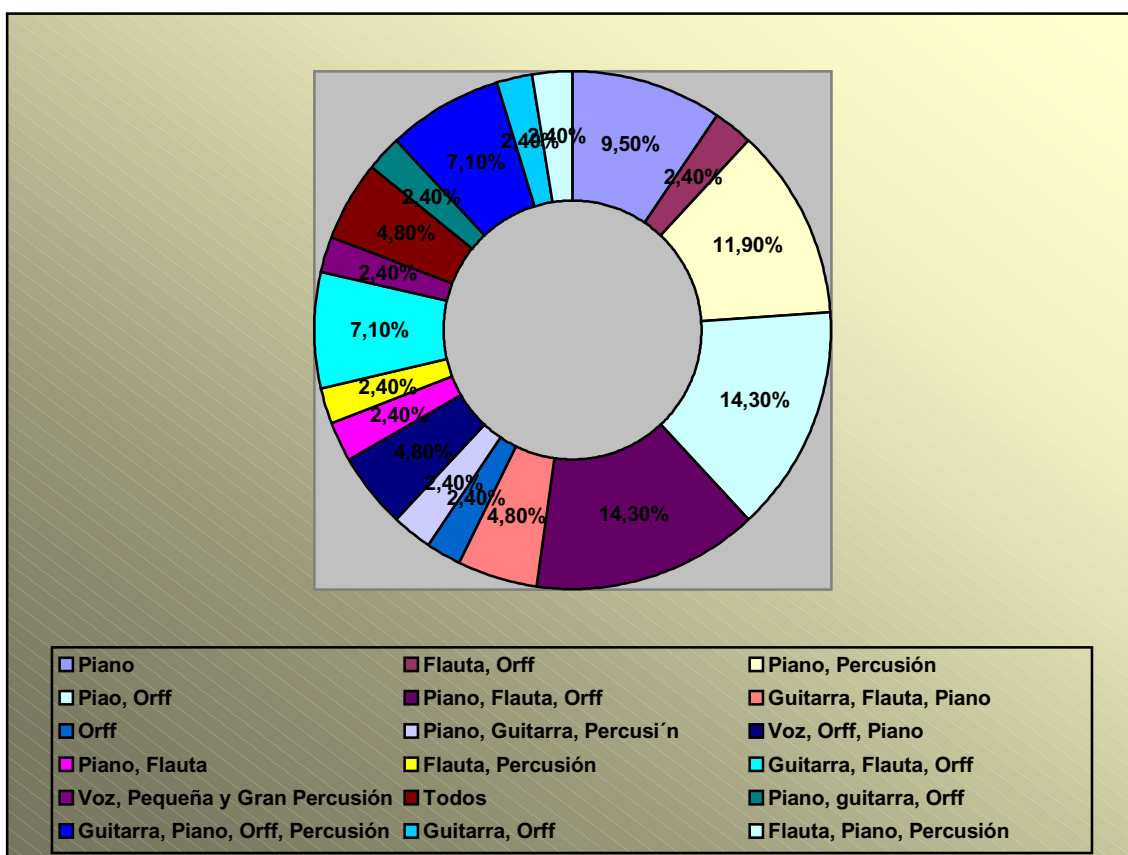


Gráfico 7.2.48. Instrumentos que necesitan y utilizan los profesores universitarios para su actividad docente.

La mayoría del profesorado, al igual que el alumnado, piensa que el piano o teclado es necesario para realizar gran variedad de actividades indicadas en el cuestionario, como las de acompañar canciones y hacer armonizaciones e instrumentaciones (ambas con 97,3% de aceptación), practicar el Lenguaje Musical (94,3%) y realizar dictados melódicos (88,2%).

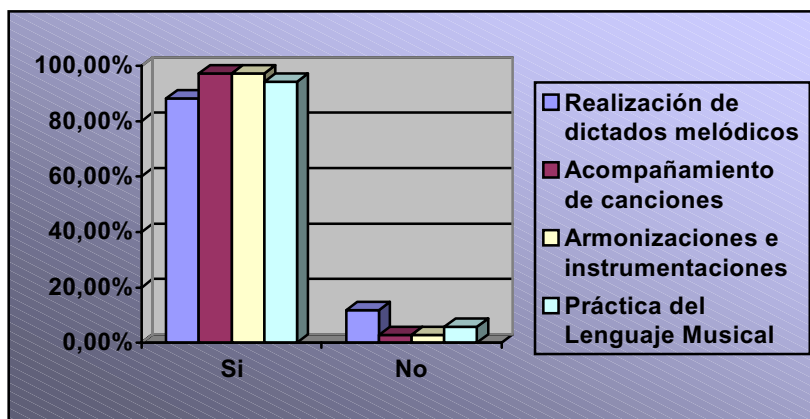


Gráfico 7.2.49. Utilidades del piano o teclado según opinión del profesorado universitario.

Según datos obtenidos, observamos que los profesores universitarios utilizan mucho más el piano (93,2%), que la guitarra (53,1%), en el aula para su labor docente. Lo que todos utilizan es el equipo de música (100%).

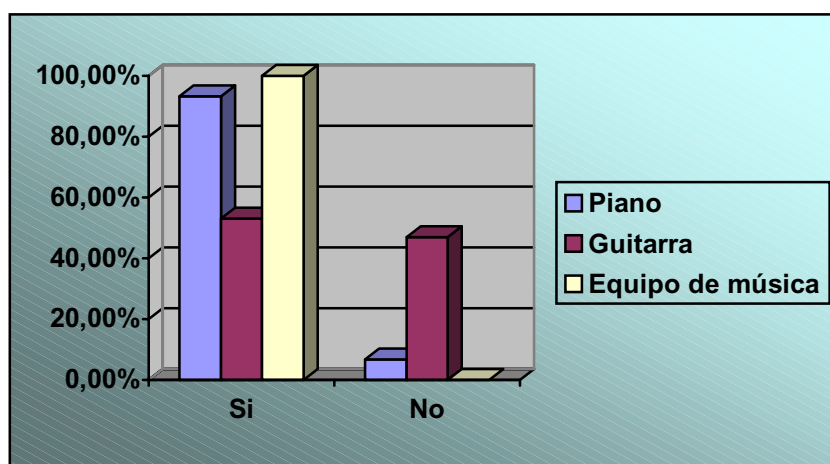


Gráfico 7.2.50. Proporción de profesorado universitario que utiliza el piano, la guitarra y el equipo de música en su práctica docente.

Un 91,5% del profesorado afirma que necesita del piano para el desarrollo de su labor docente:

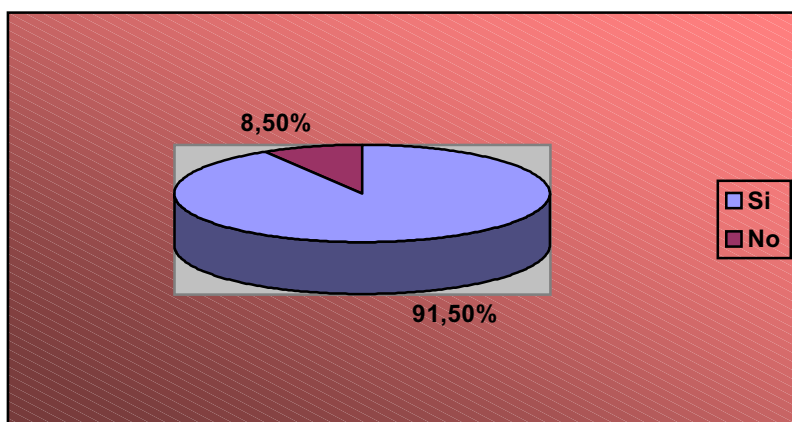


Gráfico 7.2.51. Necesidad de piano para el desarrollo de la labor docente de los profesores universitarios.

2.1.2.3. Formación del maestro especialista en Educación Musical

La gran mayoría del profesorado está en conformidad con que el futuro maestro y el maestro de la especialidad de Educación Musical sepa manejar todos los instrumentos nombrados en el cuestionario: Instrumentos corporales (100%), Instrumental Orff (97,9%), Flauta Dulce (97,8%), Piano (91,1), Guitarra (90,7%); además, hay un 85% de la población que admite la necesidad de asignaturas en la Facultad relacionadas con la práctica de instrumentos. Los dos siguientes gráficos reflejan estos datos:

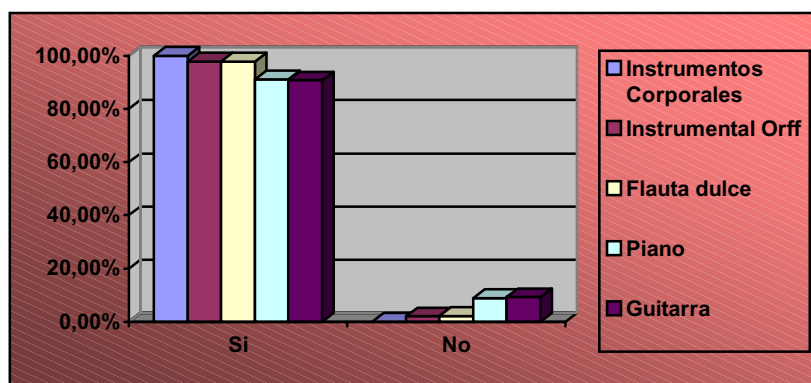


Gráfico 7.2.52. Opinión del profesorado universitario sobre la necesidad de que el especialista en Educación Musical maneje instrumentos.

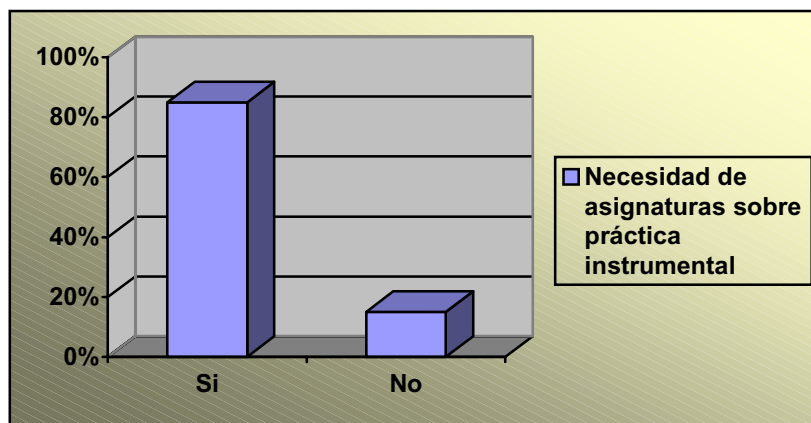


Gráfico 7.2.53. Opinión del profesorado universitario sobre la necesidad de presencia en las Facultades de asignaturas relacionadas con la práctica instrumental.

Hay un 47,6% del profesorado que afirma que existe una asignatura específica de Armonía en su Facultad, mientras que un 52,4% niega su presencia. Entendemos que hay pocas facultades en las que se imparte dicha materia.

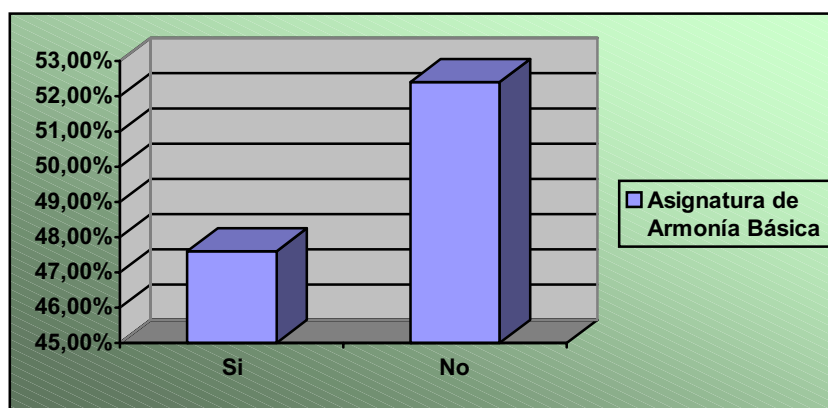


Gráfico 7.2.54. Existencia en las Facultades de una asignatura específica de Armonía Básica.

La gran mayoría del profesorado está de acuerdo con las cualidades y posibilidades del piano reflejadas en el cuestionario: Es un instrumento Polifónico (100%), Posee posibilidades orquestales (94,7%), Es un instrumento tanto solista como acompañante (100%), Tiene grandes cualidades dinámicas (92,9%).

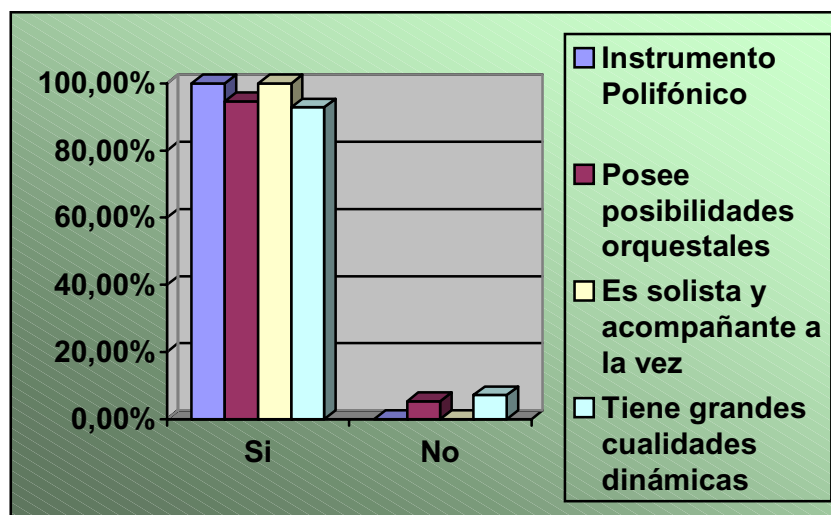


Gráfico 7.2.55. Cualidades del piano, según el profesorado universitario.

El profesorado en general está en conformidad en asuntos que atañen a las materias que se deben estudiar en la Facultad y las competencias que el futuro maestro debe dominar: Lectura a primera vista (respondido por un 92,5% de la población), Improvisación musical (97,7%), Acompañamiento y armonización de canciones y danzas (95,6%), las Nuevas Tecnologías (100%):

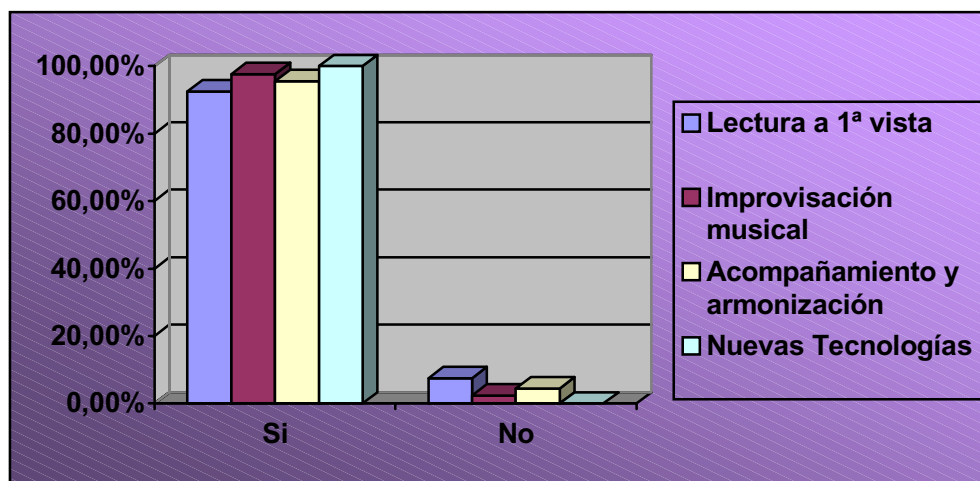


Gráfico 7.2.56. Opinión del profesorado sobre la importancia de la existencia en las Facultades de asignaturas que recojan dichas materias.

Un 83% de la población coincide en la importancia de la existencia en la Especialidad de Educación Musical de una asignatura de Piano Básico:

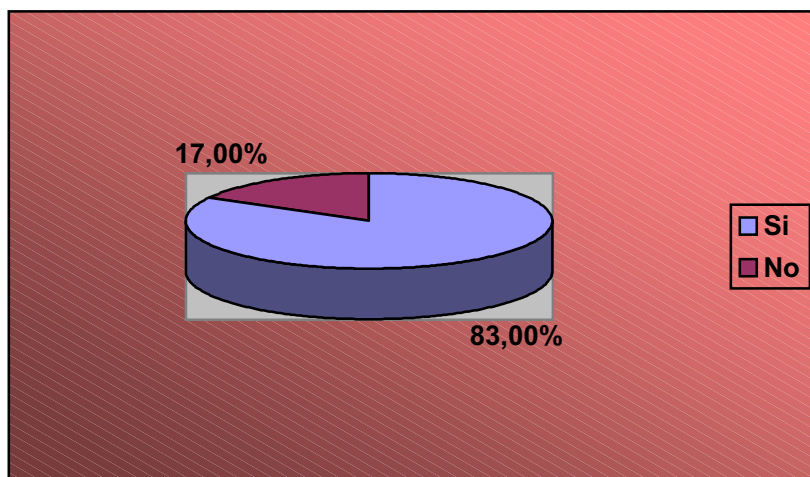


Gráfico 7.2.57. Opinión del profesorado sobre la importancia de la existencia en la Especialidad de Educación Musical de una asignatura de Piano Básico.

2.1.2.4. Aplicación en Primaria

En los siguientes gráficos representamos la opinión del profesorado sobre las ventajas y utilidades de la aplicación del piano o teclado en la Educación Primaria. Observamos que la gran mayoría está de acuerdo con las ventajas expuestas, habiendo obtenido una respuesta afirmativa superior al 90% en las tres opciones propuestas: Facilita la actividad docente del maestro (93,3%), Favorece el desarrollo auditivo infantil (91,3%), Facilita el aprendizaje del Lenguaje Musical (91,1%).

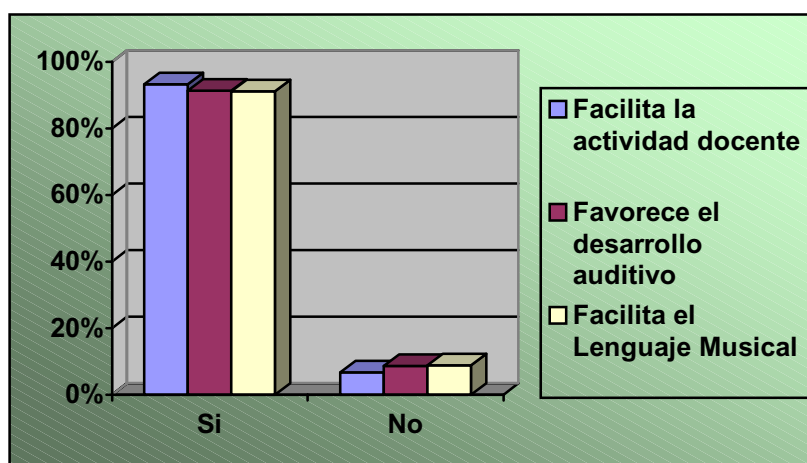


Gráfico 7.2.58. Ventajas del acompañamiento pianístico en Ed. Primaria, según visión del profesorado universitario.

Obtenemos la misma respuesta sobre las utilidades del piano en Educación Primaria, ya que más de un 90% de la población ha respondido afirmativamente a todas las opciones propuestas: Sirve para acompañar canciones (97,8%), para facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (97,8%), para desarrollar la discriminación auditiva (95,6%) y para favorecer la sincronización del tempo musical (97,7%).

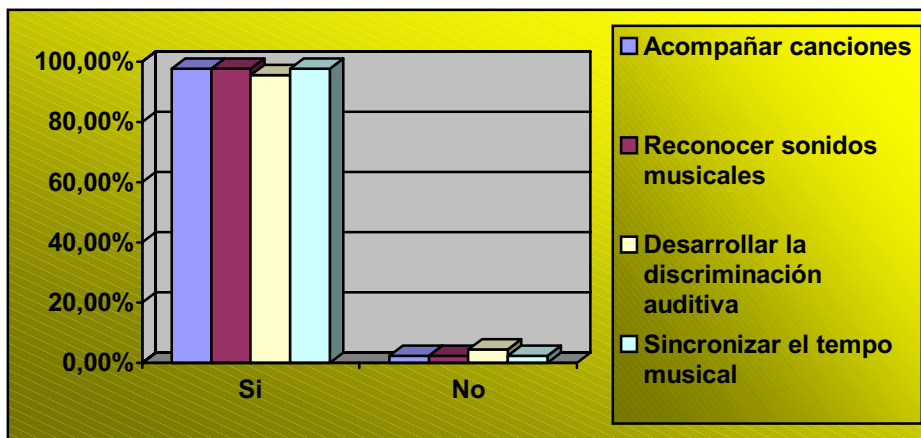


Gráfico 7.2.59. Utilidades del piano o teclado en Educación Primaria, según opinión del profesorado universitario.

Idéntica respuesta obtenemos en la pregunta sobre las influencias del acompañamiento de actividades musicales con un teclado o piano: más del 90% del profesorado muestra su acuerdo con tres de las cuatro opciones propuestas en el cuestionario:

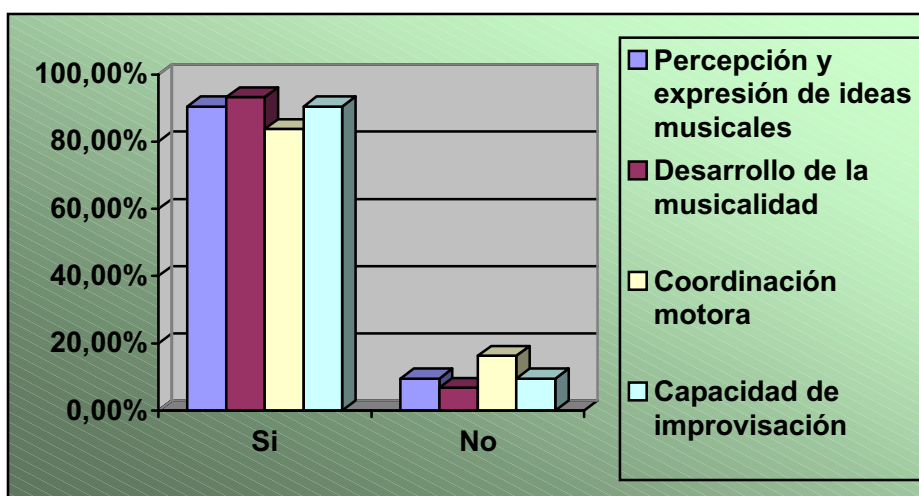


Gráfico 7.2.60. Influencias del acompañamiento con Piano en Primaria.

Por último representamos el gráfico sobre la conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares. Un 97,9% del profesorado ha respondido afirmativamente a esta cuestión.

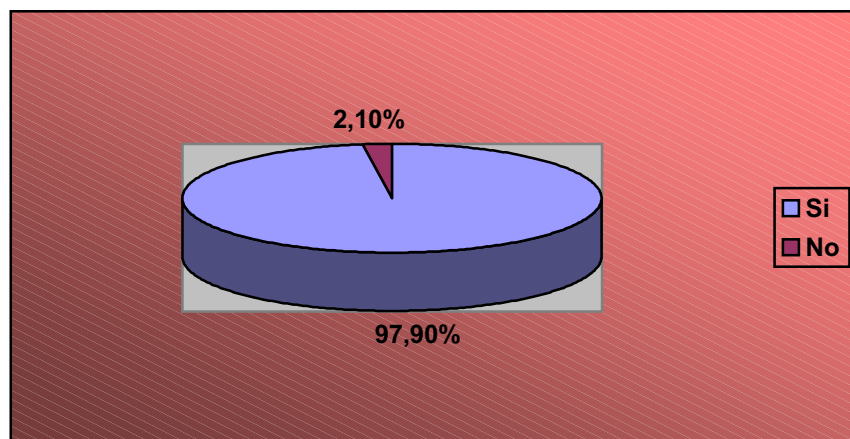


Gráfico 7.2.61. Opinión del profesorado universitario sobre la conveniencia de la existencia de un teclado en los Centros escolares.

Una vez presentados los datos correspondientes al cuestionario de Profesores, vamos a centrarnos en la presentación de los datos obtenidos en el de los Maestros de Música de Educación Primaria.

2.1.3. Análisis e interpretación del Cuestionario de Maestros de Música de Primaria.

2.1.3.1. Datos de Identificación Personal

Tal como puede comprobarse en los dos gráficos siguientes, del 100% de los maestros encuestados, la gran mayoría oscila en edades comprendidas entre los 21 y los 50; de los 51 a los 60 tenemos solamente el 13,1% de la población. En cuanto al sexo, la mayoría son mujeres, un 66,7%. Tal como hemos dicho para el cuestionario de alumnos, esta especialidad es estudiada sobre todo por alumnas.

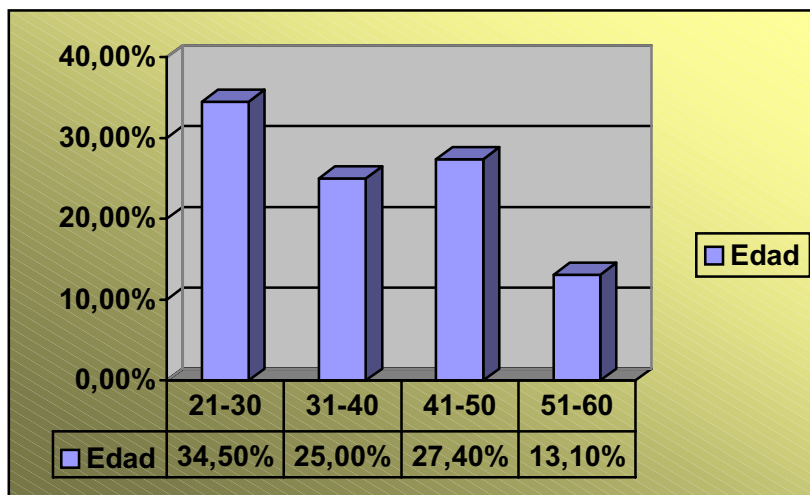


Gráfico 7.2.62. Distribución de la población según edad.

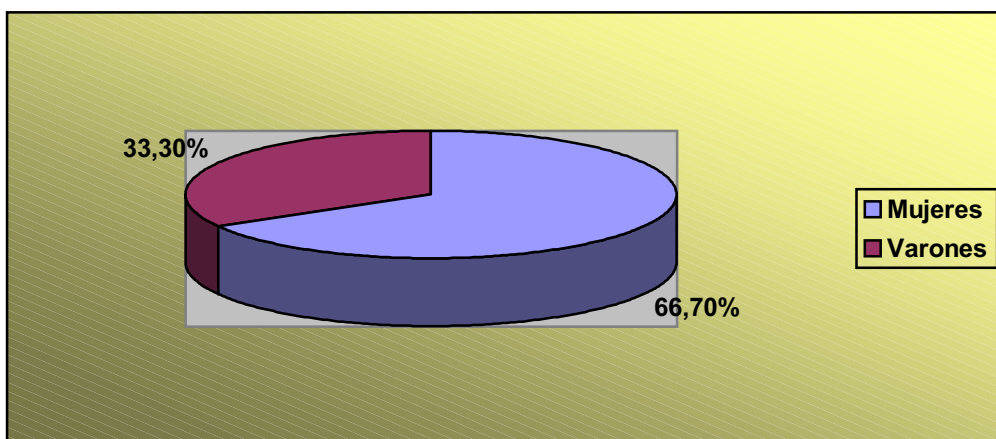


Gráfico 7.2.63. Distribución de la población según sexo.

El siguiente gráfico distribuye la población por provincias en las que se encuentra su Centro Docente; la mayor participación la hemos tenido en Melilla (17,9%), seguida de Sevilla y Cádiz (14,3% y 13,1%, respectivamente).

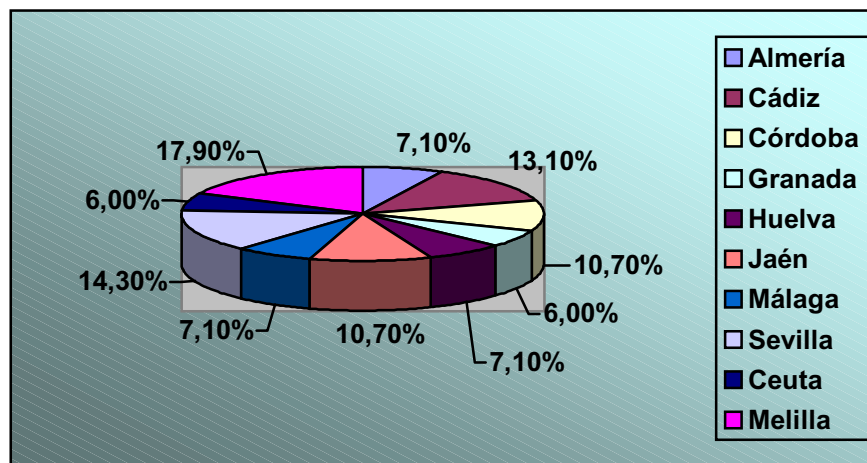


Gráfico 7.2.64. Distribución de la población según provincia en la que ejerce.

Según los datos que poseemos, la mayoría de los maestros encuestados han accedido a la especialidad por oposición, con cerca de un 60% de los encuestados:

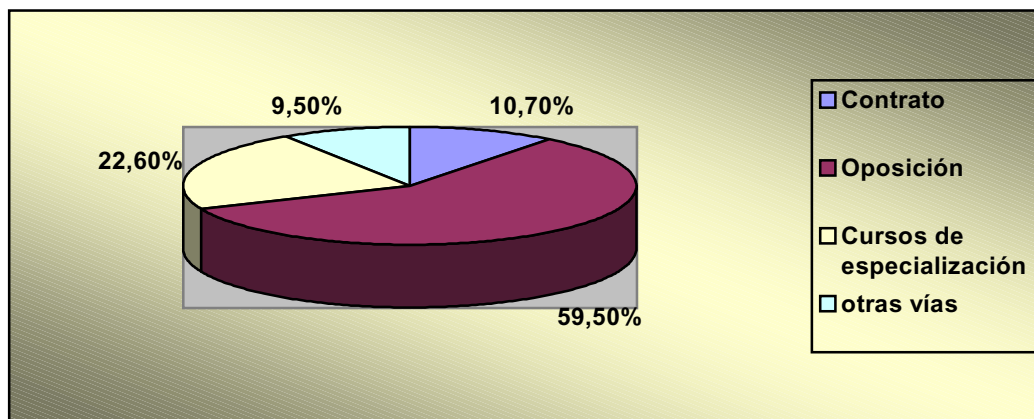


Gráfico 7.2.65. Vías de acceso de los maestros a la especialidad.

En cuanto a la formación académica, un 60,7% de los maestros encuestados son especialistas en Educación Musical y un 83,3% poseen estudios de Conservatorio. Además, un 86,3% ha realizado cursos de perfeccionamiento musical:

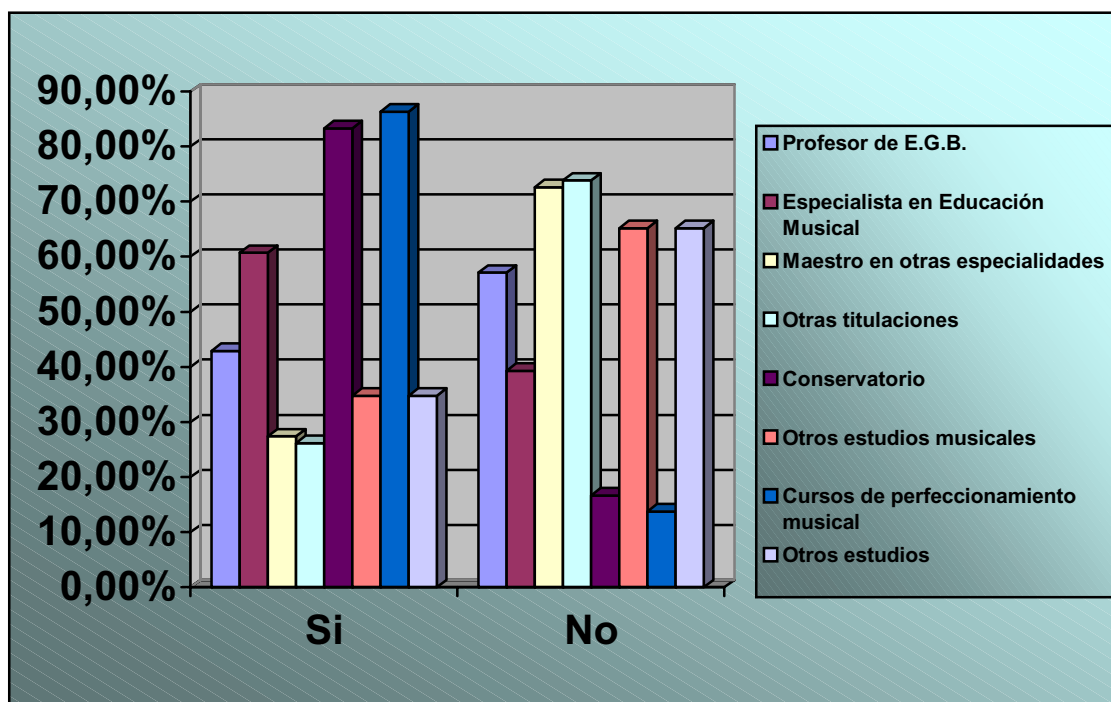


Gráfico 7.2.66. Formación académica de los maestros encuestados.

Los instrumentos que menos manejan los maestros son el piano (lo tocan sólo un 66,2% de los encuestados), y la guitarra (un 56,7%). Vemos en los cuestionarios que la mayoría domina el Instrumental Orff (98,8% de la población), los instrumentos corporales (96,3%) y la flauta dulce (98,8%).

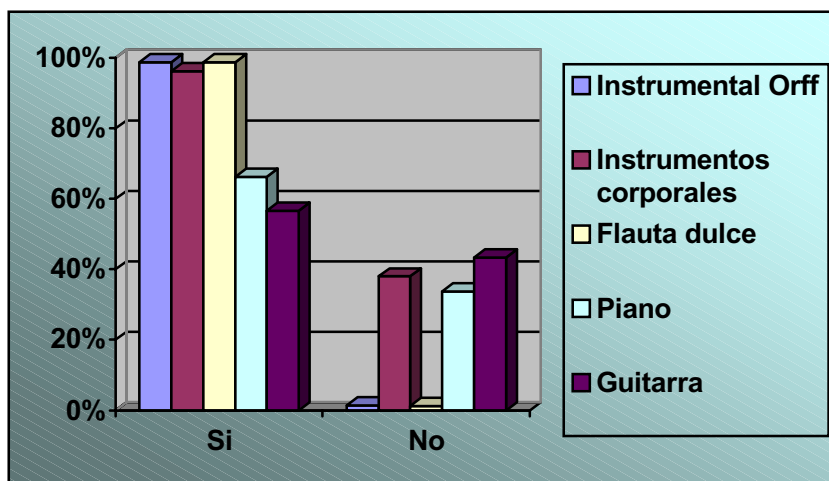


Gráfico 7.2.67. Instrumentos que manejan los maestros.

La antigüedad de los maestros encuestados es muy diversa. Vemos en el siguiente gráfico que los que más predominan son los que llevan 10 y 11 años de servicio, con un 12% de la población:

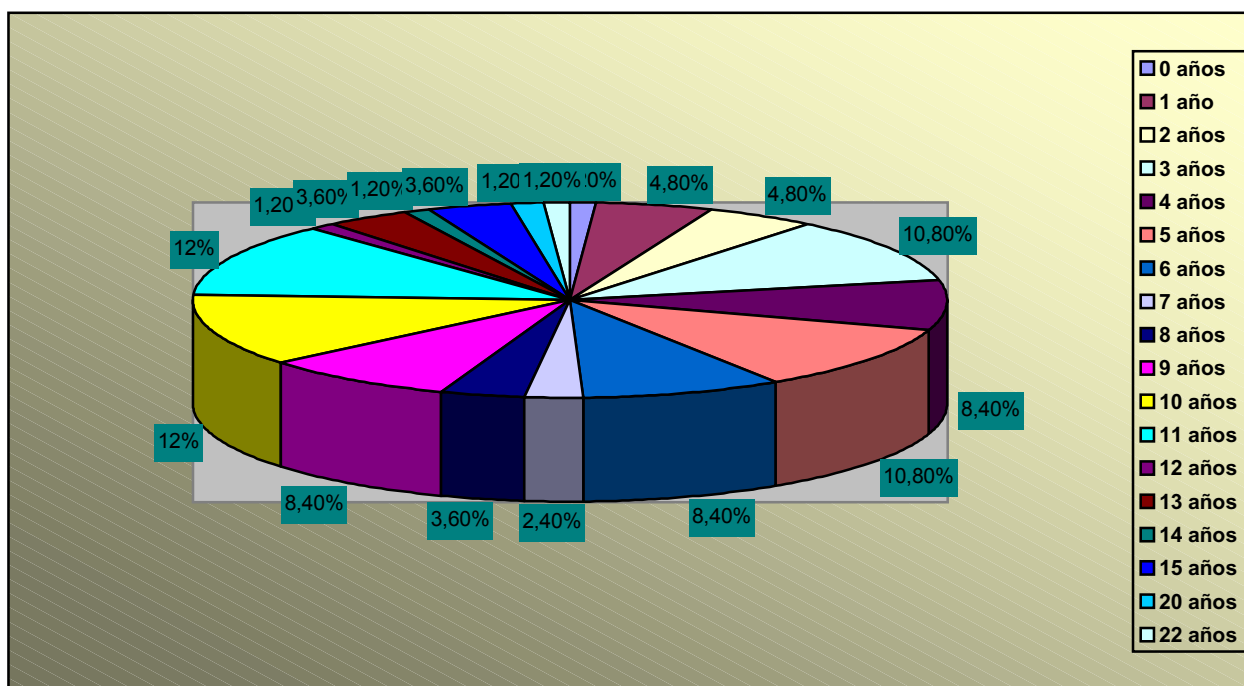


Gráfico 7.2.68. Antigüedad docente de los maestros.

2.1.3.2. Actividad docente

La mayoría de los maestros encuestados son titulares, un 82,5%, tal como podemos apreciar en el siguiente gráfico:

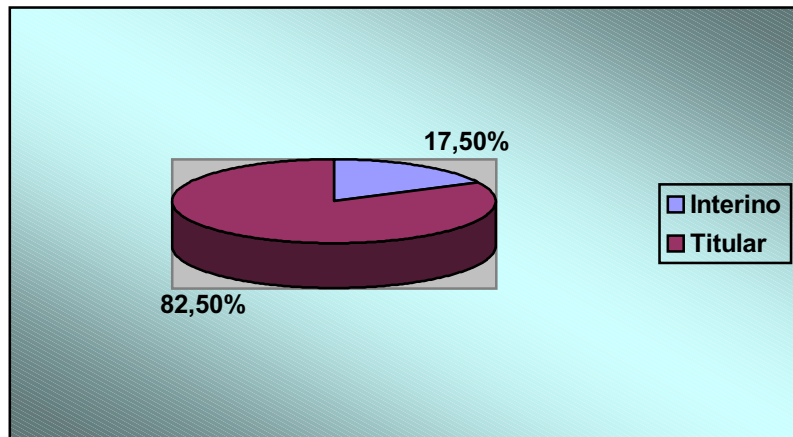


Gráfico 7.2.69. Situación administrativa de los maestros encuestados.

También la mayoría de los maestros realizan su docencia en aula específica de música, un 72,6%:

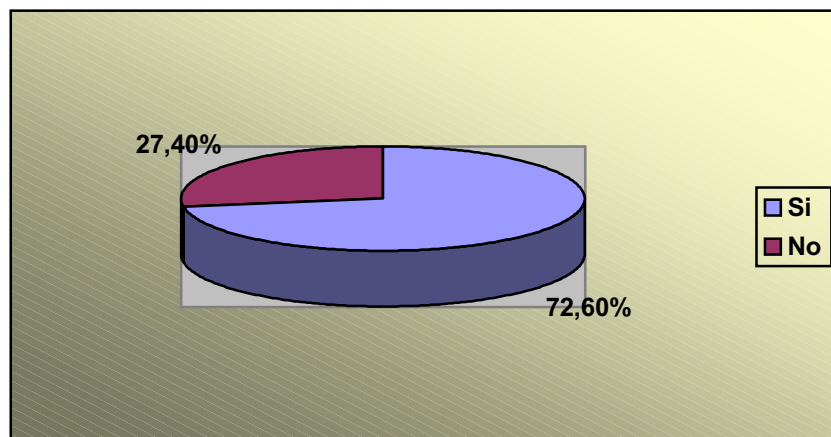


Gráfico 7.2.70. Aula en la que los maestros realizan su labor docente.

La mayoría de los maestros aseguran poseer en su aula, los recursos reflejados en el cuestionario para su labor docente: Guitarra (lo poseen un 71,8% de la población), piano (72,7%) y equipo de música (93,9%).

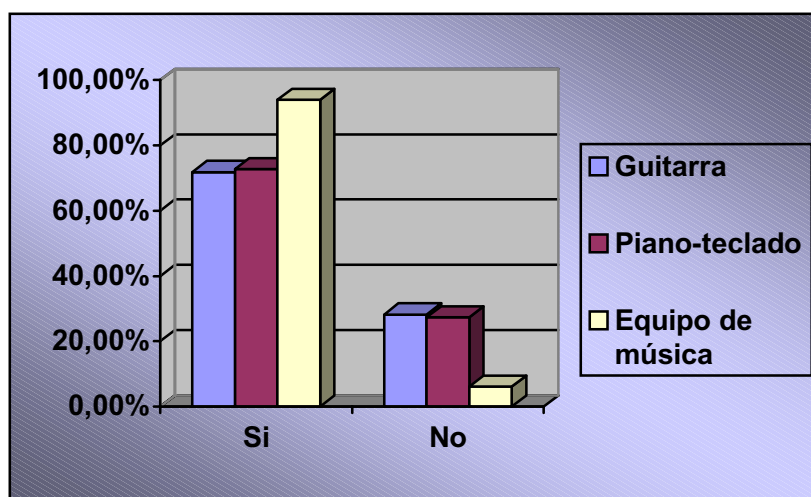


Gráfico 7.2.71. Recursos que posee el maestro para su labor docente en el aula.

Un 97,6% de los maestros encuestados asegura que necesita utilizar instrumentos para llevar a cabo su labor docente:

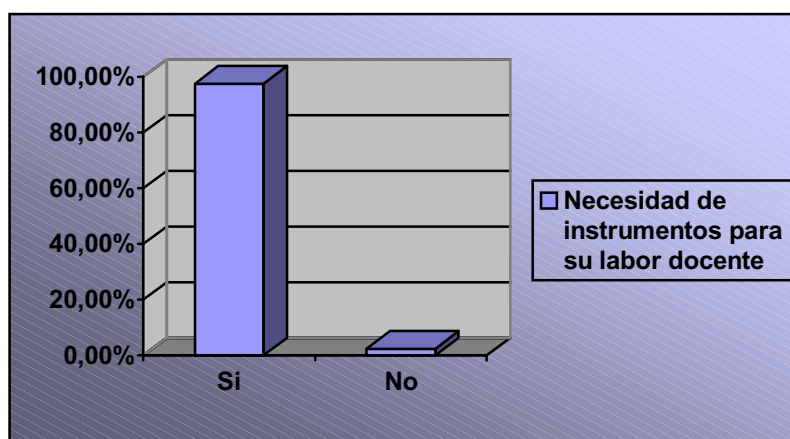


Gráfico 7.2.72. Necesidad del maestro de utilizar instrumentos para su labor docente.

Los instrumentos que consideran más necesarios en el aula son el Instrumental Orff y los instrumentos corporales (con un 27,4% de los encuestados) y la flauta dulce (con un 26,2%). También hay una proporción importante de la población (14,3%) que considera importante el piano para su labor docente. Lo vemos en el siguiente gráfico:

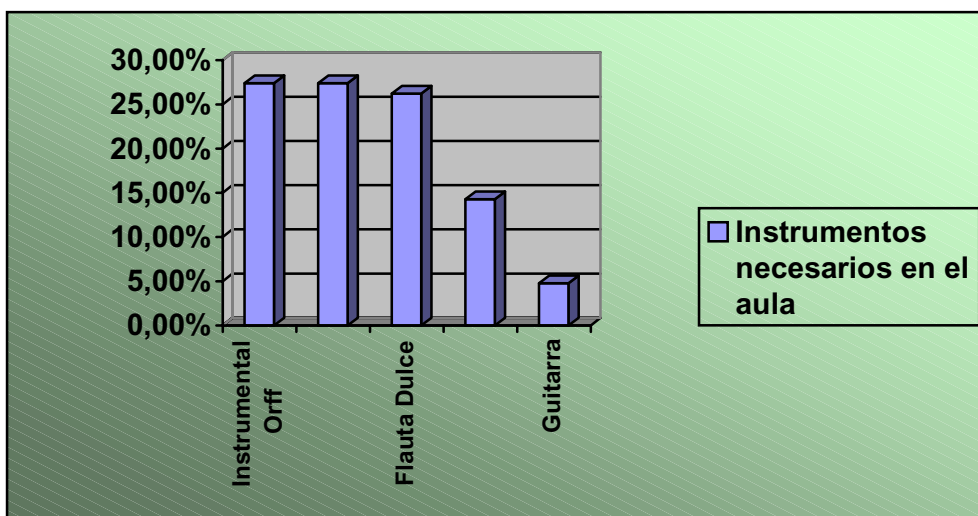


Gráfico 7.2.73. Instrumentos necesarios para la labor docente del maestro en el aula

En la tabla siguiente presentamos el número de maestros que utilizan el piano y la guitarra en su labor docente y el grado en que lo usan. Vemos que tanto el piano como la guitarra lo utilizan entre “nada” y “algo”. Es muy pequeña la proporción de los maestros que lo usan “bastante” o “mucho”. De todos modos y según los datos, vemos que utilizan algo más el piano o teclado, que la guitarra:

Utilización de instrumentos por parte de los maestros	%			
	Nada	Algo	Bastante	Mucho
PIANO	47,6	35,7	10,7	6,0
GUITARRA	56,6	22,9	15,7	4,8

Tabla 7.2.2. Utilización por parte de los maestros del piano y la guitarra para su práctica docente.

Según los datos que poseemos, la mayoría de los maestros realizan dictados tanto rítmicos como melódicos, aunque es mayor el nº de docentes que realizan dictados rítmicos (89,2%), que los que trabajan los melódicos (69,5%).

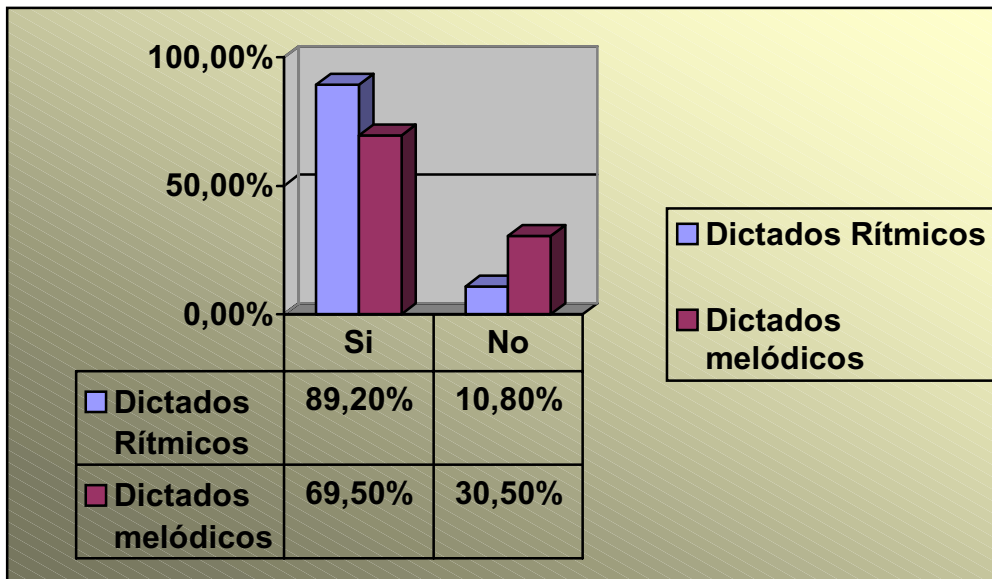


Gráfico 7.2.74. Realización de dictados por parte de los maestros.

Más del 90% de los maestros utilizan instrumentos para la realización de dictados tanto melódicos como rítmicos.

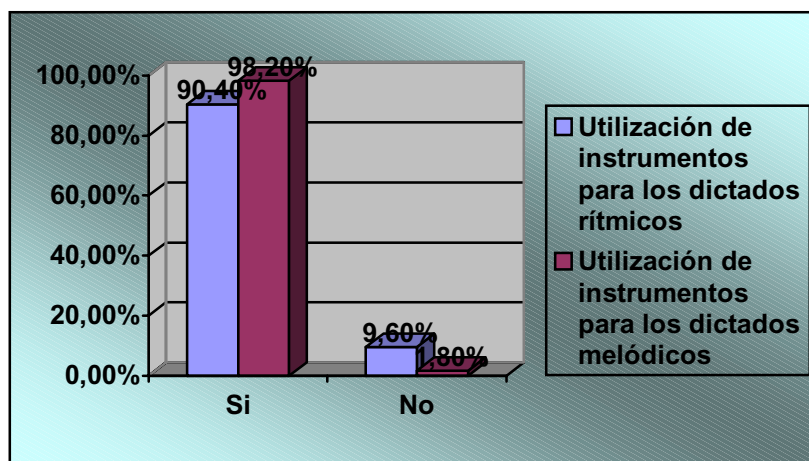


Gráfico 7.2.75. Maestros que utilizan instrumentos en la realización de dictados.

Los instrumentos que más utilizan para los dictados rítmicos son el Instrumental Orff y los Instrumentos Corporales, con un 31% de los maestros, mientras que para los melódicos, son la voz y la flauta los instrumentos

predominantes, con alrededor del 30% de los cuestionados. Lo vemos en los siguientes gráficos:

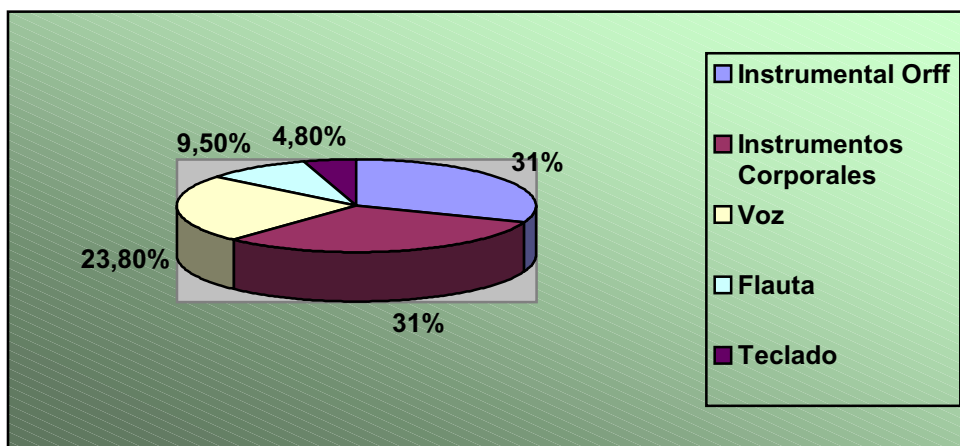


Gráfico 7.2.76. Instrumentos para la realización de dictados rítmicos.

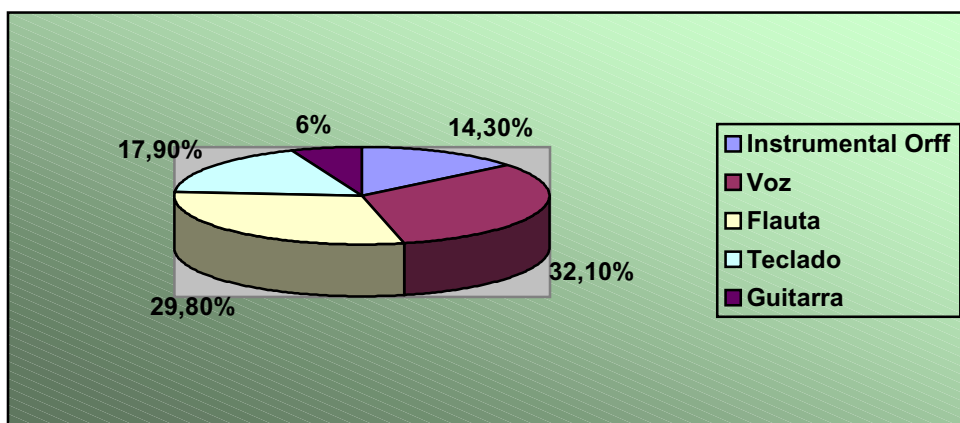


Gráfico 7.2.77. Instrumentos para la realización de dictados melódicos.

La opinión de los maestros en lo relativo a las ventajas que supone el acompañamiento de canciones con un teclado es también muy positiva, ya que más del 90% de los encuestados nos responden afirmativamente a cada una de las opciones que proponemos en el cuestionario:

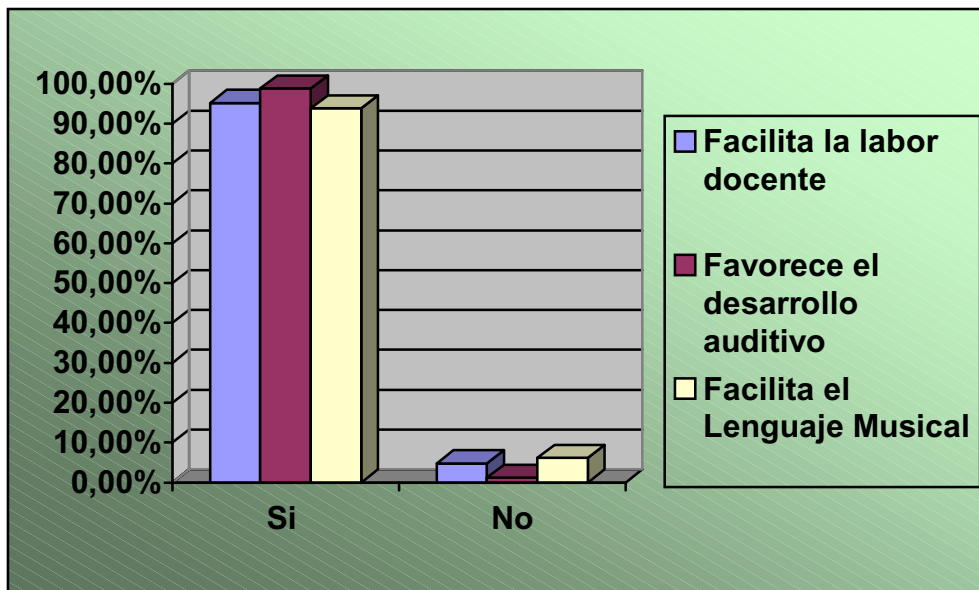


Gráfico 7.2.78. Ventajas del acompañamiento pianístico en Ed. Primaria.

Ocurre lo mismo con las utilidades del piano en Ed. Primaria, la gran mayoría muestra su conformidad ante las opciones propuestas: Acompañar canciones y Reconocer sonidos musicales (100%), Desarrollar la discriminación auditiva (98,8%), Favorecer la sincronización del tempo musical (92%)

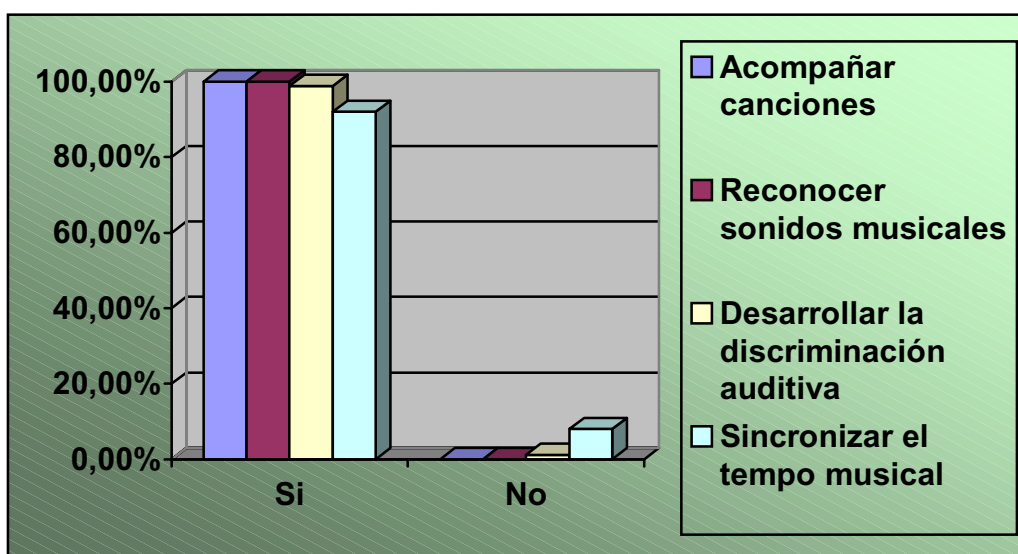


Gráfico 7.2.79. Utilidades del piano o teclado en Ed. Primaria.

Idéntica respuesta obtenemos de la pregunta sobre las influencias del acompañamiento de actividades musicales con un teclado o piano. Más del 95% de los maestros piensan que el acompañamiento con teclado influye en la percepción y expresión de ideas musicales y en el desarrollo de la musicalidad. Supera el 80% el número de maestros que creen que influye también en la coordinación motora y en la capacidad de improvisación:

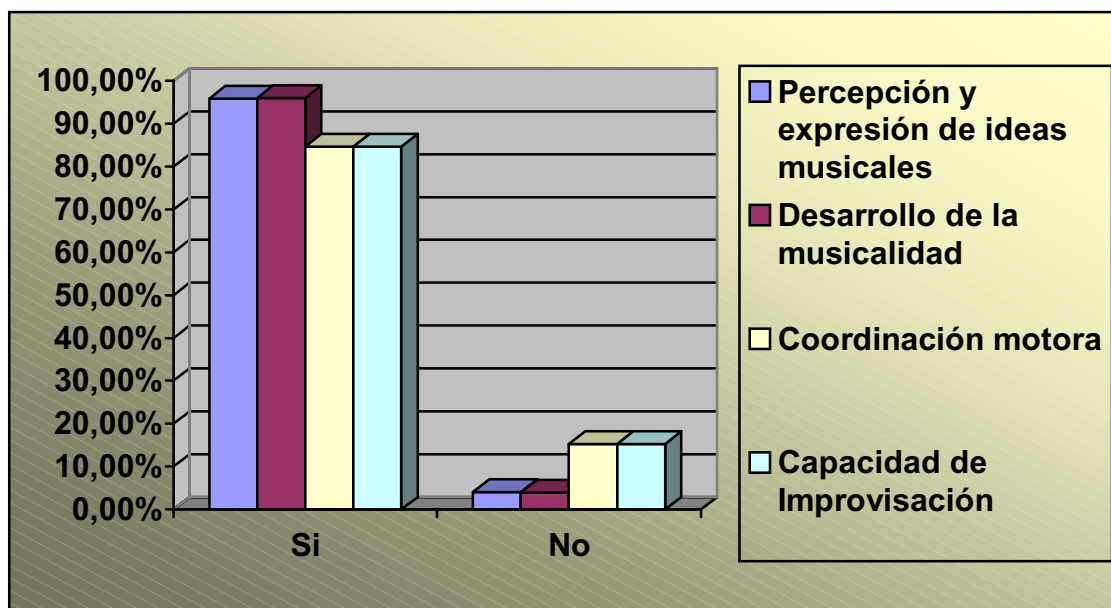


Gráfico 7.2.80. Influencias del acompañamiento de actividades musicales con piano o teclado en Ed. Primaria.

Un 96,4%% de la población ha expresado su conformidad ante la conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares, tal como lo representamos en el siguiente gráfico:

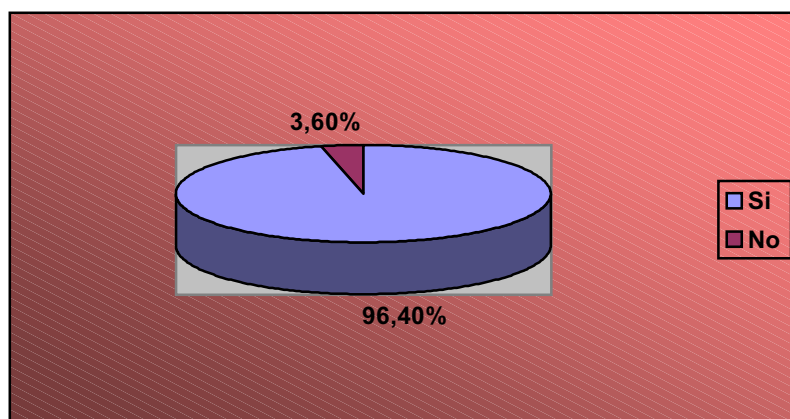


Gráfico 7.2.81. Opinión de los maestros sobre la conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares.

2.1.3.3. Formación del maestro especialista en Educación Musical

La opinión de los maestros sobre la necesidad de saber tocar ciertos instrumentos es positiva para la gran mayoría, reflejando en los cuestionarios su conformidad ante las opciones que presentamos. Superan el 95%, el número de maestros que apuntan que el Instrumental Orff, los Instrumentos Corporales y la Flauta Dulce son necesarios. También el Piano y la Guitarra son apoyados por un número considerable de maestros (88,3% y 72,6%, respectivamente).

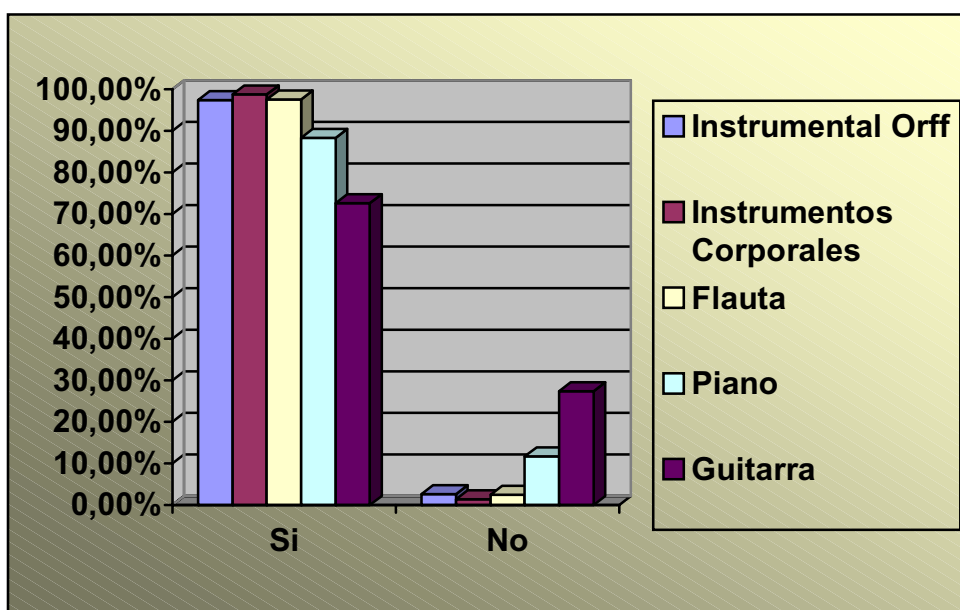


Gráfico 7.2.82. Opinión de los maestros de música sobre la necesidad de saber manejar instrumentos.

Un 80,7% de los maestros aseguran poseer conocimientos sobre Armonía Básica, tal como se aprecia en el siguiente gráfico:

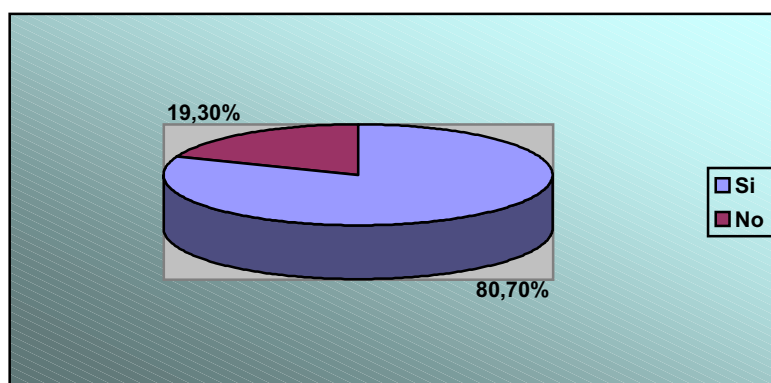


Gráfico 7.2.83. Porcentaje de maestros que poseen conocimientos de Armonía Básica.

La gran mayoría coincide en valorar las cualidades y posibilidades del piano como instrumento, y acoge positivamente todas las opciones que planteamos. Un 100% de los maestros coinciden en que es un instrumento polifónico, y a la vez solista y acompañante. Más de un 90% apuntan en que además posee posibilidades orquestales y tiene grandes cualidades dinámicas.

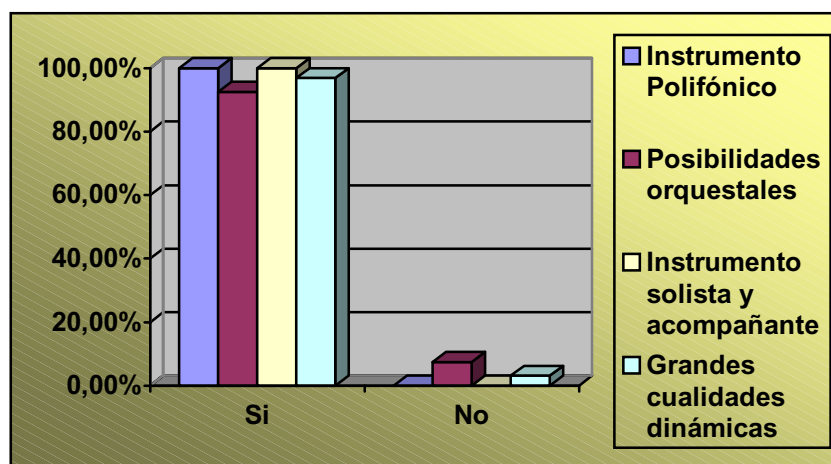


Gráfico 7.2.84. Cualidades del piano, según los maestros de música.

La mayoría considera necesaria la práctica pianística del maestro para que en su actividad docente pueda realizar diversas actividades: De entre todas las opciones propuestas, superan el 90% las de acompañar canciones y realizar armonizaciones e instrumentaciones. La realización de dictados melódicos y la práctica del Lenguaje Musical ascienden a más del 80%.

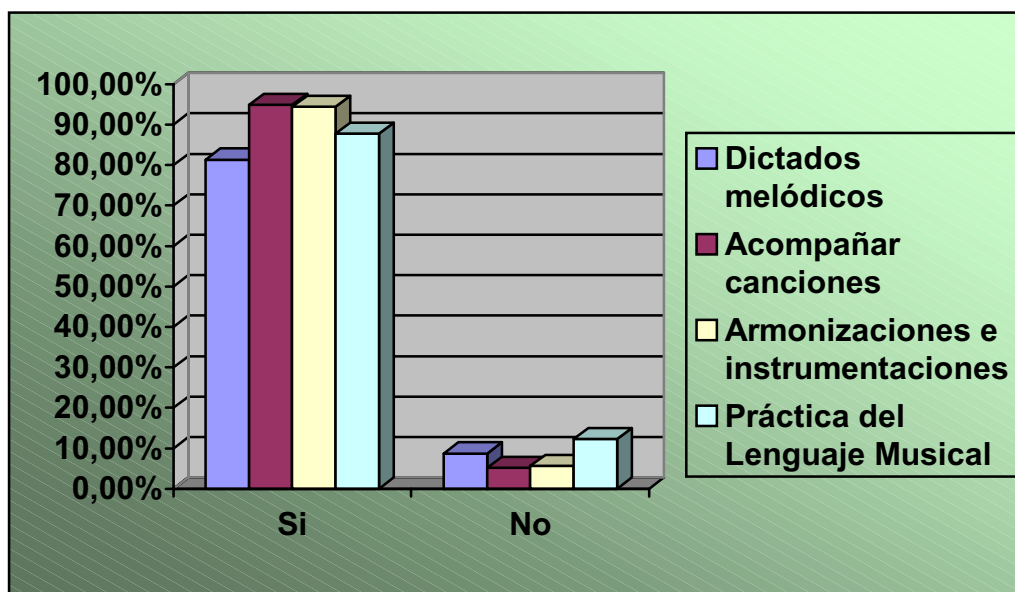


Gráfico 7.2.85. Necesidad de que el maestro maneje el piano.

Del mismo modo, los maestros consideran importante la presencia en la especialidad de asignaturas que contemplen materias como la lectura a primera vista, la improvisación musical, el acompañamiento y armonización de canciones y las Nuevas Tecnologías. Es respondido por más del 85% de la población para la materia de Lectura a Primera Vista; para las demás se supera el 90% de aceptación.

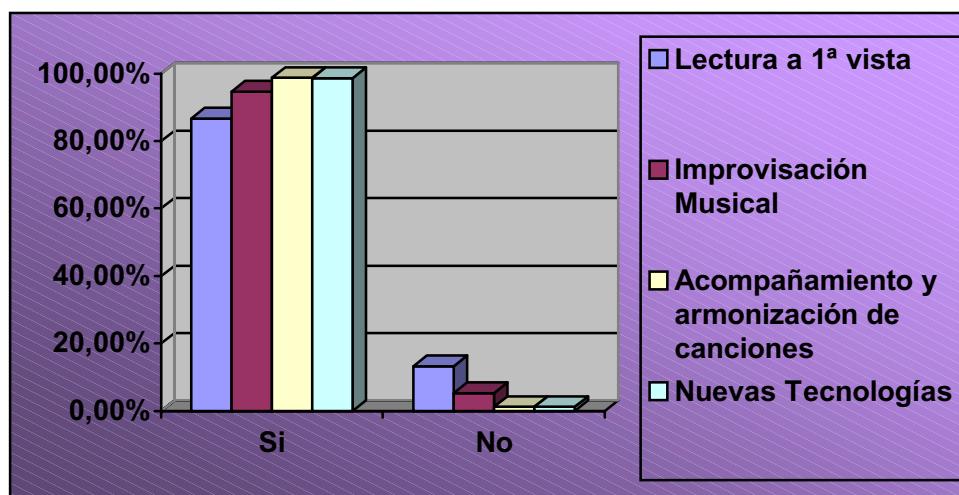


Gráfico 7.2.86. Opinión de los maestros de música sobre la importancia de la existencia de asignaturas que contemplen materias creativas.

Por último, nos disponemos a valorar la opinión de los maestros de música de Educación Primaria sobre la importancia de la existencia de una asignatura de “Piano Básico” en la especialidad de Educación Musical. Un 91,5% de la población responde afirmativamente.

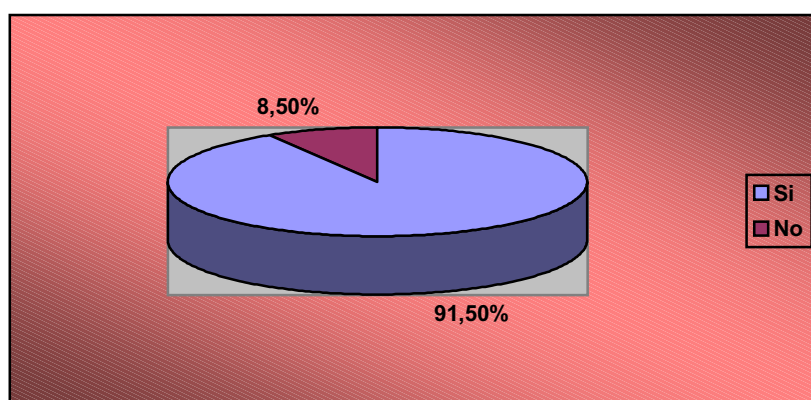


Gráfico 7.2.87. Importancia de la existencia en la especialidad de una asignatura de Piano Básico, según opinión de los maestros de música.

2.2. Contraste e hipótesis entre las distintas variables

Para ampliar los análisis descriptivos realizados a los cuestionarios, nos ha parecido procedente presentar algunos estudios comparativos para dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación.

Se han realizado estudios comparativos de todas las variables independientes con todas las variables dependientes de los tres tipos de cuestionarios.

2.2.1. Cuestionario de alumnos

Según los valores obtenidos para la correlación Phi V de Cramer, podemos decir que encontramos diferencias significativas entre las siguientes variables:

- En la correlación entre la variable independiente EDAD con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	EDAD
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica del piano básico	,034
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de la guitarra básica	,007
Importancia de la existencia de asignaturas relacionadas con las Nuevas Tecnologías	,012

Tabla 7.2.3. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente SEXO con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	SEXO
Utilización de otros recursos por parte de sus profesores en el aula	,037
Necesidad de la existencia de una asignatura de Piano Básico para practicar el Lenguaje Musical	,016
El piano tiene grandes cualidades dinámicas	,014
Importancia de la existencia de asignaturas relacionadas con la Lectura a Primera vista	,009
Importancia de la existencia en la Especialidad de Educación Musical de una asignatura de Piano Básico	,041
El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas con teclado facilita la actividad musical escolar del maestro	,017
El acompañamiento de actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en la coordinación motora	,009
El acompañamiento de actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en la capacidad de improvisación	,040

Tabla 7.2.4. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente UNIVERSIDAD EN LA QUE ESTUDIA con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	UNIVERSIDAD EN LA QUE ESTUDIA
Sus profesores utilizan el piano en su práctica docente	,000
Utilización de instrumentos para realizar dictados melódicos por parte de profesores	,000
Instrumentos para realizar dictados	,009
Utilización de instrumentos para realizar dictados rítmicos por parte de profesores	,000
Utilización de otros recursos por parte de sus profesores en el aula	,000

Necesidad de que el especialista maneje con facilidad el Instrumental Orff	,000
Necesidad de que el especialista maneje con facilidad la guitarra básica	,044
Necesidad de la existencia de una asignatura de Piano Básico, en vistas a conseguir realizar dictados melódicos	,037
Necesidad de la existencia de una asignatura de Piano Básico, para acompañar canciones	,020
Necesidad de la existencia de una asignatura de Piano Básico para aprender a armonizar canciones, hacer instrumentaciones	,001
Necesidad de la existencia de una asignatura de Piano Básico para otras muchas funciones	,009
El piano posee posibilidades orquestales	,037
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica del Piano Básico	,000
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de la Guitarra Básica	,000
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de otros instrumentos	,000
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura específica de Armonía Básica	,000
Importancia de la existencia de asignaturas relacionadas con la Lecura a Primera Vista	,009
Importancia de la existencia en la Especialidad de Educación Musical de una asignatura de Piano Básico	,047
El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas con teclado facilita la actividad musical escolar del maestro	,003

Tabla 7.2.5. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente OTROS ESTUDIOS DE MAGISTERIO con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	OTROS ESTUDIOS DE MAGISTERIO
El piano es tanto un instrumento solista como acompañante	,006
Existencia en la Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de la flauta dulce	,000

Tabla 7.2.6. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ESTUDIOS DE CONSERVATORIO con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	ESTUDIOS DE CONSERVATORIO
Sus profesores utilizan el piano en su práctica docente	,008
Necesidad de la existencia de una asignatura de Piano Básico en vistas a conseguir realizar dictados melódicos	,039
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica del Piano Básico	,001
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de la Guitarra Básica	,012
Importancia de la existencia de asignaturas relacionadas con la Lectura a Primera Vista	,005

Tabla 7.2.7. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente OTROS ESTUDIOS con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	OTROS ESTUDIOS
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de otros instrumentos	,004

Tabla 7.2.8. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA EL INSTRUMENTAL ORFF con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA EL INSTRUMENTAL ORFF
Utilización de otros recursos por parte de sus profesores en el aula	,016
Necesidad de que el especialista maneje con facilidad el cuerpo como instrumento	,003
Necesidad de que el especialista maneje con facilidad el Instrumental Orff	,000
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de la guitarra básica	,000
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de otros instrumentos	,003
Importancia de la existencia de asignaturas relacionadas con la Lectura a Primera Vista	,040

Tabla 7.2.9. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA LOS INSTRUMENTOS CORPORALES con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA LOS INSTRUMENTOS CORPORALES
Utilización de otros recursos por parte de tus profesores en el aula	,001
Necesidad de que el especialista maneje con facilidad el cuerpo como instrumento	,000
Necesidad de que el especialista maneje con facilidad el Instrumental Orff	,000
El piano es un instrumento polifónico	,042
El piano posee posibilidades orquestales	,008
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica del Piano Básico	,023
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de la Guitarra Básica	,000
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de otros instrumentos	,001
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura específica de Armonía Básica	,045
Importancia de la existencia de asignaturas relacionadas con la Lectura a Primera Vista	,036
Importancia de la existencia de asignaturas relacionadas con las Nuevas Tecnologías	,048
El acompañamiento básico de piano o teclado facilita el Lenguaje Musical	,046

Tabla 7.2.10. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA LA FLAUTA DULCE con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA LA FLAUTA DULCE
Necesidad de que el especialista maneje con facilidad el Instrumental Orff	,001
Necesidad de la existencia de una asignatura de Piano Básico en vistas a realizar dictados melódicos	,039
El piano tiene grandes cualidades dinámicas	,017

Tabla 7.2.11. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA EL PIANO con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA EL PIANO
Necesidad de que el especialista maneje con facilidad el piano básico	,006
Necesidad de la existencia de una asignatura de Piano Básico para aprender a armonizar canciones, hacer instrumentaciones	,045
El piano tiene grandes cualidades dinámicas	,012
Existencia en su Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de la Guitarra Básica	,031

Tabla 7.2.12. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA LA GUITARRA con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA LA GUITARRA
Utilización de instrumentos para realizar dictados melódicos por parte de profesores	,007
Necesidad de que el especialista maneje con facilidad el piano básico	,047
Necesidad de que el especialista maneje con facilidad la guitarra básica	,000
Necesidad de la existencia de una asignatura de	,008

Piano Básico para otras muchas funciones	
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de la Guitarra Básica	,001
Importancia de la existencia de asignaturas relacionadas con el acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas	,044
La utilización del piano en Educación Primaria facilita el reconocimiento de los sonidos musicales	,029
El acompañamiento de actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en la percepción y expresión de ideas musicales	,043

Tabla 7.2.13. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA OTROS INSTRUMENTOS con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	MANEJA OTROS INSTRUMENTOS
Necesidad de la existencia de una asignatura de Piano Básico para aprender a relizar dictados melódicos	,007

Tabla 7.2.14. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente POSESIÓN DE OTRAS TITULACIONES con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	POSESIÓN DE OTRAS TITULACIONES
El piano posee posibilidades orquestales	,015
Existencia en su Facultad de alguna asignatura específica de Armonía Básica	,043

Tabla 7.2.15. Variables con diferencias significativas

2.2.2. Cuestionario de profesores

Según los valores obtenidos para la correlación Phi V de Cramer, podemos decir que encontramos diferencias significativas entre las siguientes variables:

- En la correlación entre la variable independiente EDAD con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	EDAD
Utilización del piano en la práctica diaria del aula	,047
Utilización de instrumentos en la realización de dictados melódicos	,001

Tabla 7.2.16. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente SEXO con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	SEXO
Necesidad de instrumentos para su actividad docente	,044
Utiliza otros instrumentos como recursos para su labor docente en el aula	,048
El piano posee posibilidades orquestales	,048
El piano tiene grandes cualidades dinámicas	,018

Tabla 7.2.17. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente UNIVERSIDAD EN LA QUE EJERCE SU LABOR DOCENTE con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	UNIVERSIDAD EN LA QUE EJERCE SU LABOR DOCENTE
Forma de realizar la evaluación	,027
Tipo de examen oral	,014
Existencia de alguna asignatura específica de Armonía Básica	,000

Tabla 7.2.18. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente TÍTULOS ACADÉMICOS con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	TÍTULOS ACADÉMICOS
Realización de dictados rítmicos en su actividad docente	,002
Realización de dictados melódicos en su actividad docente	,025
Utilización de instrumentos en la realización de dictados melódicos	,001

Tabla 7.2.19. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente GRADO DE DOCTOR con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	GRADO DE DOCTOR
Aula en la que imparte su docencia	,016
Cantidad de instrumentos para su actividad docente	,038

El teclado o piano es necesario para practicar el Lenguaje Musical	,020
Utiliza la guitarra como recurso para su labor docente en el aula	,029
Necesidad de la presencia de asignaturas relacionadas con la práctica de instrumentos	,002
Es importante que existan asignaturas relacionadas con el acompañamiento y armonización de canciones	,024
El acompañamiento de canciones... con teclado facilita la actividad musical del maestro	,006
Con el acompañamiento básico de piano se facilita el Lenguaje Musical	,025
La utilización del piano por parte del maestro sirve para desarrollar la discriminación auditiva	,012
El acompañamiento de actividades musicales con un teclado influye en la percepción y expresión de ideas musicales	,001
El acompañamiento de actividades musicales con un teclado influye en el desarrollo de la musicalidad	,005
El acompañamiento de actividades musicales con un teclado influye en la coordinación motora	,027
El acompañamiento de actividades musicales con un teclado influye en la capacidad de improvisación	,001

Tabla 7.2.20. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente DOCTORANDO con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	DOCTORANDO
El piano posee posibilidades orquestales	,022
El piano tiene grandes cualidades dinámicas	,033
El acompañamiento pianístico de canciones favorece el desarrollo auditivo infantil	,026

Tabla 7.2.21. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente PRÁCTICA PIANÍSTICA con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	PRÁCTICA PIANÍSTICA
Aula en la que imparte su docencia	,020
Forma de realizar la evaluación	,037
Instrumentos en la realización de dictados melódicos	,025
Instrumentos para su actividad docente	,034
Utiliza el piano como recurso para su labor docente en el aula	,006
Necesidad de la existencia de un piano o teclado para el desarrollo de su labor docente	,043

Tabla 7.2.22. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente NIVEL ELEMENTAL DE PIANO con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	NIVEL ELEMENTAL DE PIANO
Necesidad de la existencia de un piano o teclado para el desarrollo de su labor docente	,044
Existencia de alguna asignatura específica de Armonía Básica	,031
El piano posee posibilidades orquestales	,034
El piano tiene grandes cualidades dinámicas	,014
La utilización del piano por parte del maestro sirve para desarrollar la discriminación auditiva	,031

Tabla 7.2.23. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente NIVEL MEDIO DE PIANO con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	NIVEL MEDIO DE PIANO
Docencia de la asignatura “Didáctica de la Expresión Musical”	,036

Tabla 7.2.24. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente PRÁCTICA GUITARRÍSTICA con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	PRÁCTICA GUITARRÍSTICA
Docencia de asignaturas relacionadas con la Expresión Instrumental	,024
Utilización de la guitarra en la práctica diaria del aula	,000
Utiliza la guitarra como recurso para su labor docente en el aula	,004
Existencia de alguna asignatura específica de Armonía Básica	,024

Tabla 7.2.25. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente NIVEL ELEMENTAL DE GUITARRA con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	NIVEL ELEMENTAL DE GUITARRA
Forma de realizar la evaluación	,043
Utiliza el piano como recurso para su labor docente en el aula	,031
Necesidad de la existencia de un piano o teclado para el desarrollo de su labor docente	,041

Tabla 7.2.26. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente NIVEL MEDIO DE GUITARRA con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	NIVEL MEDIO DE GUITARRA
Utilización de la guitarra en la práctica diaria del aula	,049

Tabla 7.2.27. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente NIVEL SUPERIOR DE GUITARRA con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	NIVEL SUPERIOR DE GUITARRA
Aula en la que imparte su docencia	,049

Tabla 7.2.28. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ANTIGÜEDAD DOCENTE NO UNIVERSITARIA con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	ANTIGÜEDAD DOCENTE NO UNIVERSITARIA
Es necesario que el especialista en Educación Musical maneje el piano básico	,002
Es necesario que el especialista en Educación Musical maneje la guitarra básica	,001
Necesidad de presencia de asignaturas relacionadas con la práctica de instrumentos	,021
Es importante que existan asignaturas relacionadas con la lectura a primera vista	,000
Es importante que existan asignaturas relacionadas con el acompañamiento y	,000

armonización de canciones	
Importancia de la existencia de una asignatura de Piano Básico en la especialidad	,024
El acompañamiento de canciones... con teclado facilita la actividad musical del maestro	,000
El acompañamiento pianístico de canciones... favorece el desarrollo auditivo infantil	,002
Con el acompañamiento básico de piano se facilita el Lenguaje Musical	,000

Tabla 7.2.29. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente NÚMERO DE AÑOS COMO DOCENTE NO UNIVERSITARIO con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	Nº DE AÑOS COMO DOCENTE NO UNIVERSITARIO
El piano posee posibilidades orquestales	,044

Tabla 7.2.30. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ANTIGÜEDAD NO UNIVERSITARIA EN CONSERVATORIO con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	ANTIGÜEDAD NO UNIVERSITARIA EN CONSERVATORIO
Existencia de alguna asignatura específica de Armonía Básica	,021

Tabla 7.2.31. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ANTIGÜEDAD DOCENTE UNIVERSITARIA con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	ANTIGÜEDAD DOCENTE UNIVERSITARIA
Utilización del piano en la práctica diaria del aula	,047
Con el acompañamiento básico del piano se facilita el Lenguaje Musical	,035

Tabla 7.2.32. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente CATEGORÍA DEL PUESTO DOCENTE ACTUAL con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	CATEGORÍA DEL PUESTO DOCENTE ACTUAL
Aula en la que imparte su docencia	,044
Cantidad de instrumentos para su actividad docente	,018
Utiliza otros instrumentos como recursos para su labor docente en el aula	,013

Tabla 7.2.33. Variables con diferencias significativas

2.2.3. Cuestionario de maestros

Según los valores obtenidos para la correlación Phi V de Cramer, podemos decir que encontramos diferencias significativas entre las siguientes variables:

- En la correlación entre la variable independiente EDAD con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	EDAD
Tiene una guitarra para su labor docente	,045
Tiene un piano o teclado para su labor docente	,008

Tabla 7.2.34. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente SEXO con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	SEXO
Tiene una guitarra para su labor docente	,026
Utilización de la guitarra en la práctica diaria del aula	,012
Necesidad de que el maestro especialista maneje la flauta dulce	,039

Tabla 7.2.35. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente PROVINCIA EN LA QUE EJERCE con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	PROVINCIA EN LA QUE EJERCE
Instrumentos necesarios para llevar a cabo su labor docente	,004
Instrumentos que utiliza para la realización de dictados rítmicos	,000
Instrumentos que utiliza para la realización de dictados melódicos	,000
Necesidad de que el maestro especialista maneje la guitarra básica	,032
Conocimiento de Armonía Básica	,026

Tabla 7.2.36. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ACCESO A LA ESPECIALIDAD POR OPOSICIÓN con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	ACCESO A LA ESPECIALIDAD POR OPOSICIÓN
Conocimiento de Armonía Básica	,001

Tabla 7.2.37. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ACCESO A LA ESPECIALIDAD POR CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	ACCESO A LA ESPECIALIDAD POR CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN
Necesidad de utilización de instrumentos para su labor docente	,009
El acompañamiento con teclado influye en el desarrollo de la musicalidad	,046
Conocimientos de Armonía Básica	,000

Tabla 7.2.38. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ACCESO A LA ESPECIALIDAD POR OTRAS VÍAS con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	ACCESO A LA ESPECIALIDAD POR OTRAS VÍAS
Instrumentos que utiliza para la realización de dictados rítmicos	,027
La utilización del piano sirve para desarrollar la discriminación auditiva	,001
Necesidad de que el maestro especialista maneje el instrumental Orff	,023
Necesidad de que el maestro especialista maneje los instrumentos corporales	,000
Necesidad de que el maestro especialista maneje la flauta dulce	,021
El piano tiene grandes cualidades dinámicas	,009

Tabla 7.2.39. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ES PROFESOR DE E.G.B. con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	ES PROFESOR DE E.G.B.
Tiene un piano o teclado para su labor docente	,013
Realización de dictados melódicos	,023

Tabla 7.2.40. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ES MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	ES MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL
Tiene una guitarra para su labor docente	,036
Tiene un piano o teclado para su labor docente	,010
Utilización del piano o teclado en la práctica diaria del aula	,023
Instrumentos que utiliza para la realización de dictados rítmicos	,025

Tabla 7.2.41. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ES MAESTRO EN OTRAS ESPECIALIDADES con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	ES MAESTRO EN OTRAS ESPECIALIDADES
Conocimiento de Armonía Básica	,000

Tabla 7.2.42. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente POSEE OTRAS TITULACIONES con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	POSEE OTRAS TITULACIONES
Realización de dictados rítmicos	,027
La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones... facilita su labor docente	,024

Tabla 7.2.43. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ESTUDIOS DE CONSERVATORIO con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	ESTUDIOS DE CONSERVATORIO
Tiene una guitarra para su labor docente	,017
El acompañamiento con teclado influye en el desarrollo de la musicalidad	,019
Conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares	,013
Necesidad de que el maestro especialista maneje los instrumentos corporales	,029
Necesidad de que el maestro especialista maneje la flauta dulce	,002
Es necesario para el maestro la práctica del piano para otras muchas funciones	,014
Importancia de la existencia de asignaturas relacionadas con la lectura a primera vista	,003
Importancia de la existencia en la especialidad de una asignatura de Piano Básico	,003

Tabla 7.2.44. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente OTROS ESTUDIOS MUSICALES con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	OTROS ESTUDIOS MUSICALES
Tiene una guitarra para su labor docente	,043
Se facilita el Lenguaje Musical con un acompañamiento básico de piano o teclado	,004
Conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares	,016
Necesidad de que el maestro especialista maneje la flauta dulce	,047
Necesidad de que el maestro especialista maneje el piano básico	,038
Conocimientos de Armonía Básica	,013
El piano posee posibilidades orquestales	,007
Es necesario para el maestro la práctica del piano para practicar el Lenguaje Musical	,049

Tabla 7.2.45. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO MUSICAL con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO MUSICAL
Necesidad de que el maestro especialista maneje los instrumentos corporales	,010

Tabla 7.2.46. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente OTROS ESTUDIOS con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	OTROS ESTUDIOS
Se facilita el Lenguaje Musical con un acompañamiento básico de piano o teclado	,041

Tabla 7.2.47. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA EL INSTRUMENTAL ORFF con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA EL INSTRUMENTAL ORFF
Utilización de instrumentos en los dictados rítmicos	,003
Instrumentos que utiliza para la realización de dictados rítmicos	,001
La utilización del piano sirve para desarrollar la discriminación auditiva	,000
La utilización del piano sirve para favorecer la sincronización del tempo musical	,001
El acompañamiento con teclado influye en la percepción y expresión de ideas musicales	,000
Necesidad de que el maestro especialista maneje el Instrumental Orff	,000
El piano tiene grandes cualidades dinámicas	,000

Tabla 7.2.48. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA LOS INSTRUMENTOS CORPORALES con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA LOS INSTRUMENTOS CORPORALES
La utilización del piano sirve para desarrollar la discriminación auditiva	,000
La utilización del piano sirve para favorecer la sincronización del tempo musical	,000
El acompañamiento con teclado influye en la	,011

percepción y expresión de ideas musicales	
Necesidad de que el maestro especialista maneje el Instrumental Orff	,001
Necesidad de que el maestro especialista maneje los instrumentos corporales	,000
Necesidad de que el maestro especialista maneje la flauta dulce	,001
Necesidad de que el maestro especialista maneje la guitarra básica	,005
El piano tiene grandes cualidades dinámicas	,000

Tabla 7.2.49. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA LA FLAUTA DULCE con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA LA FLAUTA DULCE
Necesidad de que el maestro especialista maneje los instrumentos corporales	,000
Necesidad de que el maestro especialista maneje la flauta dulce	,000
Conocimientos de Armonía Básica	,043

Tabla 7.2.50. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA EL PIANO con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA EL PIANO
Necesidad de utilización de instrumentos para su labor docente	,047
Utilización del piano o teclado en la práctica diaria del aula	,001

Tabla 7.2.51. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA LA GUITARRA con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA LA GUITARRA
Tiene una guitarra para su labor docente	,000
Tiene un piano o teclado para su labor docente	,031
Utilización de la guitarra en la práctica diaria del aula	,000
Necesidad de que el maestro especialista maneje la guitarra básica	,001

Tabla 7.2.52. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA OTROS INSTRUMENTOS con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA OTROS INSTRUMENTOS
Tiene otros recursos para su labor docente	,015
Instrumentos necesarios para llevar a cabo su labor docente	,011
El acompañamiento con teclado influye en el desarrollo de la musicalidad	,005
Es necesario para el maestro la práctica del piano para practicar el Lenguaje Musical	,046

Tabla 7.2.53. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente SITUACIÓN ADMINISTRATIVA DOCENTE con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	SITUACIÓN ADMINISTRATIVA DOCENTE
Tiene un piano o teclado para su labor docente	,010
El piano posee posibilidades orquestales	,020
Es necesario para el maestro la práctica del piano para acompañar canciones	,004
Es necesario para el maestro la práctica del piano para otras muchas funciones	,014

Tabla 7.2.54. Variables con diferencias significativas

2.3. Comparación entre participantes

2.3.1. Profesores – Alumnos

Seguidamente, vamos a comparar los resultados de las preguntas similares formuladas a alumnos y profesores; lo representamos en la siguiente tabla:

Preguntas formuladas a profesores	Preguntas formuladas a alumnos	Resultados afirmativos profesores				Resultados afirmativos alumnos			
		%				%			
		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Algo	Bastante	Mucho
¿Utiliza el piano en la práctica diaria del aula?	¿Utilizan tus profesores el piano en su práctica docente diaria?	10,4	39,6	29,2	20,8	10,1	59,4	22,8	7,8
En los dictados rítmicos, ¿utiliza algún instrumento?	¿Utilizan tus profesores instrumentos para realizar dictados rítmicos?	89,2 Pequeña Percusión				53,7 Orff			
En los dictados melódicos, ¿utiliza algún instrumento?	¿Utilizan instrumentos para la realización de dictados melódicos?	94,7 piano				73,8 piano			
¿Considera necesario que el especialista en EM desarrolle habilidades y destrezas fundamentales para la práctica de los instrumentos corporales, Orff, flauta, piano, guitarra?	¿Consideras necesario que el especialista en EM desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica de los instrumentos corporales, Orff, flauta, piano, guitarra?	100				99,4			
		97,9				96,1			
		97,8				98,5			
		91,1				92,5			
		90,7				80,8			
¿Sería necesaria la presencia de asignaturas relacionadas con la práctica instrumental?	¿Sería necesaria la presencia de asignaturas relacionadas con la práctica instrumental?	85				90,30			

¿Existe en su Facultad alguna asignatura específica de Armonía Básica?	¿Existe en tu Facultad alguna asignatura específica de Armonía Básica?	47,6	44,9
Cualidades del piano: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumento polifónico ▪ Posee posibilidades orquestales ▪ Es tanto un instrumento solista como acompañante ▪ Tiene grandes cualidades dinámicas 	Cualidades del piano: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumento polifónico ▪ Posee posibilidades orquestales ▪ Es tanto un instrumento solista como acompañante ▪ Tiene grandes cualidades dinámicas 	100 94,7 100 92,9	97,3 83,6 99,1 87,4
¿Considera importante que existan asignaturas relacionadas con: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura a Primera Vista. ▪ Improvisación musical ▪ Acompañamiento y armonización ▪ Las Nuevas Tecnologías 	¿Consideras importante que existan asignaturas relacionadas con: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura a Primera Vista. ▪ Improvisación musical ▪ Acompañamiento y armonización ▪ Las Nuevas Tecnologías 	92,5 97,7 95,6 100	82 89,6 93,7 88,3
¿Considera importante que en la especialidad de EM exista una asignatura de Piano Básico?	¿Considera importante que en la especialidad de EM exista una asignatura de Piano Básico?	83	88,8
El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas, con teclado, ¿facilitaría la actividad musical escolar del maestro?	El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas, con teclado, ¿facilitaría la actividad musical escolar del maestro?	93,3	95
¿Cree que el acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones, danzas, etc. favorece el desarrollo auditivo infantil?	¿Cree que el acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones, danzas, etc. favorece el desarrollo auditivo infantil?	91,3	97,4
¿Se facilitaría el LM con un acompañamiento básico de piano o teclado?	¿Se facilitaría el LM con un acompañamiento básico de piano o teclado?	91,1	92,6
Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, ¿cree que su utilización en EP serviría para: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompañar canciones ▪ Facilitar el reconocimiento de los sonidos 	Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, ¿cree que su utilización en EP serviría para: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompañar canciones ▪ Facilitar el reconocimiento de los sonidos 	97,8 97,8 95,6 97,7	96,5 96,4 93,8 86,3

musicales (LM) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar la discriminación auditiva ▪ Favorecer la sincronización del tempo musical 	musicales (LM) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar la discriminación auditiva ▪ Favorecer la sincronización del tempo musical 		
¿Cree que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en: <ul style="list-style-type: none"> ▪ La percepción y expresión de ideas musicales ▪ El desarrollo de la musicalidad ▪ La coordinación motora ▪ La improvisación 	¿Cree que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en: <ul style="list-style-type: none"> ▪ La percepción y expresión de ideas musicales ▪ El desarrollo de la musicalidad ▪ La coordinación motora ▪ La improvisación 	90,5 93,3 83,8 90,5	89,3 94,6 79,7 82,4
¿Crees conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?	¿Crees conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?	97,9	96,7

Tabla 7.2.55. Comparación cuestionarios profesores - alumnos

Hemos visto que en todas las preguntas encontramos coincidencias grandes. Tal vez es en la primera donde hay más confusión, y sin embargo, vemos incluso en ella que la mayoría del profesorado y alumnado responde que se utiliza “algo” el piano en la labor docente de los profesores universitarios. Coinciden en que se hace uso de la pequeña percusión para los dictados rítmicos y del piano para los melódicos. En las demás respuestas, vemos el alto grado de respuestas afirmativas en ambos sectores de la población.

2.3.2. Profesores – Maestros

Seguiremos el mismo procedimiento para comparar las respuestas de los profesores universitarios y los maestros de escuela. Lo reflejamos en la siguiente tabla:

Preguntas formuladas a profesores	Preguntas formuladas a maestros	Resultados afirmativos profesores %				Resultados afirmativos maestros %			
¿Considera necesaria la utilización de instrumentos musicales para su actividad docente?	¿Considera necesaria la utilización de instrumentos musicales para llevar a cabo tu labor docente?	95,8				97,6			
Instrumentos para su actividad docente	Instrumentos para su actividad docente	Piano, Orff, Flauta				Orff, Corporales, Flauta			
¿Utiliza el piano en la práctica diaria del aula?	¿Utiliza el piano o teclado en la práctica diaria del aula?	Nada	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Algo	Bastante	Mucho
		10,4	39,6	29,2	20,8	47,6	35,7	10,7	6
¿Utilizas la guitarra en la práctica diaria del aula?	¿Utilizas la guitarra en la práctica diaria del aula?	Nada	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Algo	Bastante	Mucho
		58,7	26,1	10,9	4,3	56,6	22,9	15,7	4,8
En su actividad docente, ¿realizas dictados rítmicos?	En su actividad docente, ¿realizas dictados rítmicos?	76,6				89,2			
Utilización de instrumentos en la realización de dictados rítmicos	Utilización de instrumentos en la realización de dictados rítmicos	89,2				90,4			
Instrumentos en los dictados rítmicos	Instrumentos en los dictados rítmicos	Pequeña percusión				Orff, Corporal, Voz			
En su actividad docente, ¿realizas dictados melódicos?	En su actividad docente, ¿realizas dictados melódicos?	76,6				69,5			
Utilización de instrumentos en la realización de dictados melódicos.	Utilización de instrumentos en la realización de dictados melódicos.	94,7				98,2			
Instrumentos en los dictados melódicos	Instrumentos en los dictados melódicos	Piano				Voz, Flauta			
El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... con teclado, ¿facilitaría la actividad musical escolar del maestro?	La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones, ritmos, danzas, ¿facilitaría tu labor docente?	93,3				95,2			
¿Cree que el acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones, danzas, etc. favorece el desarrollo auditivo infantil?	La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones, instrumentaciones, danzas, etc., ¿favorece el desarrollo auditivo infantil?	91,3				98,8			
¿Se facilitaría el LM con un acompañamiento básico de piano o teclado?	¿Se facilitaría el LM con un acompañamiento básico de piano o teclado?	91,1				93,8			
Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, ¿crees que su utilización serviría para:	Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, ¿crees que su utilización serviría para:								

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompañar canciones ▪ Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales ▪ Desarrollar la discriminación auditiva ▪ Favorecer la sincronización del tempo musical 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompañar canciones ▪ Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales ▪ Desarrollar la discriminación auditiva ▪ Favorecer la sincronización del tempo musical 	<p style="text-align: center;">97,8</p> <p style="text-align: center;">97,8</p> <p style="text-align: center;">95,6</p> <p style="text-align: center;">97,7</p>	<p style="text-align: center;">100</p> <p style="text-align: center;">100</p> <p style="text-align: center;">98,8</p> <p style="text-align: center;">92</p>
<p>El acompañamiento con un teclado o piano de determinadas actividades musicales (canto, lenguaje, danzas...) influye en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La percepción y expresión de ideas musicales ▪ El desarrollo de la musicalidad ▪ La coordinación motora ▪ La improvisación 	<p>El acompañamiento con un teclado o piano de determinadas actividades musicales (canto, lenguaje, danzas...) influye en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La percepción y expresión de ideas musicales ▪ El desarrollo de la musicalidad ▪ La coordinación motora ▪ La improvisación 	<p style="text-align: center;">90,5</p> <p style="text-align: center;">93,3</p> <p style="text-align: center;">83,8</p> <p style="text-align: center;">90,5</p>	<p style="text-align: center;">95,9</p> <p style="text-align: center;">96,1</p> <p style="text-align: center;">84,7</p> <p style="text-align: center;">84,7</p>
<p>¿Consideras conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?</p>	<p>¿Consideras conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?</p>	97,9	96,4
<p>¿Considera necesario que el especialista en EM desarrolle habilidades y destrezas fundamentales para la práctica del cuerpo como instrumento, Orff, Flauta, Piano, Guitarra?</p>	<p>¿Consideras necesario que el maestro especialista en EM maneje con habilidad los siguientes instrumentos para su labor docente en el aula?: Corporal, Orff, Flauta, Piano, Guitarra.</p>	<p style="text-align: center;">100</p> <p style="text-align: center;">97,9</p> <p style="text-align: center;">97,8</p> <p style="text-align: center;">91,1</p> <p style="text-align: center;">90,7</p>	<p style="text-align: center;">98,8</p> <p style="text-align: center;">97,4</p> <p style="text-align: center;">97,5</p> <p style="text-align: center;">88,3</p> <p style="text-align: center;">72,6</p>
<p>¿Existe en su Facultad alguna asignatura específica de armonía Básica?</p>	<p>¿Posees conocimientos de armonía Básica?</p>	47,6	80,7
<p>¿Qué cualidades posee el piano?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es un instrumento polifónico ▪ Posee posibilidades orquestales ▪ Es tanto un instrumento solista como acompañante ▪ Tiene grandes cualidades dinámicas 	<p>¿Qué cualidades posee el piano?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es un instrumento polifónico ▪ Posee posibilidades orquestales ▪ Es tanto un instrumento solista como acompañante ▪ Tiene grandes cualidades dinámicas 	<p style="text-align: center;">100</p> <p style="text-align: center;">94,7</p> <p style="text-align: center;">100</p> <p style="text-align: center;">92,9</p>	<p style="text-align: center;">100</p> <p style="text-align: center;">92,5</p> <p style="text-align: center;">100</p> <p style="text-align: center;">96,9</p>
<p>¿Consideras importante que existan en la Facultad</p>	<p>¿Consideras importante que existan en la Facultad asignaturas</p>		

asignaturas relacionadas con:	relacionadas con:	92,5	86,7
▪ Lectura a Primera Vista	▪ Lectura a Primera Vista	97,7	94,7
▪ Improvisación Musical	▪ Improvisación Musical	95,6	98,8
▪ Acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas	▪ Acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas	100	98,7
▪ Las Nuevas Tecnologías	▪ Las Nuevas Tecnologías		
¿Consideras importante que en la especialidad de EM exista una asignatura de Piano Básico?	¿Consideras importante que en la especialidad de EM exista una asignatura de Piano Básico?	83	91,5

Tabla 7.2.56. Comparación cuestionario profesores - maestros

En este binomio observamos que los profesores universitarios utilizan el piano en su labor docente mientras que los maestros no lo hacen; la mayoría de los profesores responde que lo tocan “algo”, mientras que la de los maestros responde que “nada”. Con la guitarra, en cambio coinciden en su respuesta, vemos que ninguno de los sectores hace uso de ella; la mayoría revela “nada” en ambos colectivos. Utilizan distintos instrumentos para sus respectivos dictados rítmicos y melódicos. Para los melódicos, los profesores hacen uso del piano mientras que los maestros, de la voz. Para los rítmicos, los profesores se limitan a la pequeña percusión, mientras que los maestros se apoyan también en la voz y los instrumentos corporales.

Encontramos también una diferencia importante en lo que respecta a los conocimientos sobre la armonía musical; vemos que menos de la mitad de los profesores afirman que existe la asignatura específica de armonía en las Facultades, mientras que más del 80% de los maestros afirman poseer conocimientos sobre esta materia. Entendemos que debido a su necesidad e importancia, los docentes de Primaria se han culturizado particularmente de este conocimiento.

En los demás aspectos formulados no encontramos diferencias; por el contrario, podemos afirmar que hay un alto grado de coincidencia y conformidad en los aspectos tratados en las cuestiones planteadas.

2.3.3. Alumnos - Maestros

Realizaremos una tabla similar para la comparación de respuestas entre estos dos colectivos:

Preguntas formuladas a maestros	Preguntas formuladas a alumnos	Resultados afirmativos maestros %	Resultados afirmativos alumnos %
La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... ¿facilitaría tu labor docente?	El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas con teclado, ¿facilitaría la actividad musical escolar del maestro?	95,2	95
La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones, instrumentaciones, danzas, etc., ¿favorece el desarrollo auditivo infantil?	¿Crees que el acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones, danzas... favorece el desarrollo auditivo infantil?	98,8	97,4
¿Se facilitaría el LM con un acompañamiento básico de piano o teclado?	¿Se facilitaría el LM con un acompañamiento básico de piano o teclado?	93,8	92,6
Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, ¿crees que su utilización serviría para:	Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, ¿crees que su utilización serviría para:	100	96,5
▪ Acompañar canciones	▪ Acompañar canciones	100	96,4
▪ Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (LM)	▪ Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (LM)	98,8	93,8
▪ Desarrollar la discriminación auditiva	▪ Desarrollar la discriminación auditiva	92	86,3
▪ Favorecer la sincronización del tempo musical	▪ Favorecer la sincronización del tempo musical		
El acompañamiento con un teclado o piano de determinadas actividades musicales (canto, lenguaje, danzas...) influye en:	¿Crees que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en:	95,9	89,3
▪ La percepción y expresión de ideas musicales	▪ La percepción y expresión de ideas musicales	96,1	94,6
▪ El desarrollo de la musicalidad	▪ El desarrollo de la musicalidad	84,7	79,7
▪ La coordinación motora	▪ La coordinación motora	84,7	82,4
	▪ La improvisación		

<ul style="list-style-type: none"> ▪ La improvisación 			
¿Consideras conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?	¿Consideras conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?	96,4	96,7
<p>¿Consideras necesario que el maestro, especialista en EM, maneje con habilidad los siguientes instrumentos para su labor docente en el aula?:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumental Orff ▪ Instrumentos corporales ▪ Flauta dulce ▪ Piano Básico ▪ Guitarra Básica 	<p>¿Consideras necesario que el especialista en EM desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumental Orff ▪ El cuerpo como instrumento ▪ Flauta Dulce ▪ Piano Básico ▪ Guitarra Básica 	<p>97,4</p> <p>98,8</p> <p>97,5</p> <p>88,3</p> <p>72,6</p>	<p>96,1</p> <p>99,4</p> <p>98,5</p> <p>92,5</p> <p>80,8</p>
¿Posees conocimientos de armonía Básica?	Existe en tu Facultad alguna asignatura específica de Armonía Básica?	80,7	44,9
<p>¿Qué cualidades posee el piano?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es un instrumento polifónico ▪ Posee posibilidades orquestales ▪ Es tanto un instrumento solista como acompañante ▪ Tiene grandes cualidades dinámicas 	<p>Bajo tu opinión, ¿qué cualidades posee el piano?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es un instrumento polifónico ▪ Posee posibilidades orquestales ▪ Es tanto un instrumento solista como acompañante ▪ Tiene grandes cualidades dinámicas 	<p>100</p> <p>92,5</p> <p>100</p> <p>96,9</p>	<p>97,3</p> <p>83,6</p> <p>99,1</p> <p>87,4</p>
<p>¿Consideras que para el maestro, especialista en EM, es necesaria la práctica de un teclado o piano en vistas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar dictados melódicos ▪ Acompañar canciones ▪ Armonizar canciones, instrumentaciones ▪ Practicar el LM. 	<p>¿Consideras necesario que en la Titulación de Maestro en EM, exista una asignatura de Piano Básico en vistas a conseguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar dictados melódicos ▪ Acompañar canciones ▪ Armonizar canciones, instrumentaciones ▪ Practicar el LM 	<p>81,3</p> <p>94,8</p> <p>94,4</p> <p>87,7</p>	<p>84,4</p> <p>94,3</p> <p>87,3</p> <p>89,1</p>
<p>¿Consideras importante que existan en la Facultad asignaturas relacionadas con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura a Primera Vista ▪ Improvisación Musical 	<p>¿Consideras importante que existan en la Facultad asignaturas relacionadas con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura a Primera Vista ▪ Improvisación Musical ▪ Acompañamiento y 	<p>86,7</p> <p>94,7</p> <p>98,8</p> <p>98,7</p>	<p>82</p> <p>89,6</p> <p>93,7</p> <p>88,3</p>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas ▪ Las Nuevas Tecnologías 	<ul style="list-style-type: none"> armonización de canciones y/o danzas ▪ Las Nuevas Tecnologías 		
¿Consideras importante que en la especialidad de EM exista una asignatura de Piano Básico?	¿Consideras importante que en la especialidad de EM exista una asignatura de Piano Básico?	91,5	88,8

Tabla 7.2.57. Comparación cuestionarios alumnos - maestros

En esta combinación entre alumnos universitarios y maestros de escuela, observamos una gran conformidad, tanto en cuanto al alto grado de afirmaciones positivas en cada uno de los colectivos, como en la cantidad de preguntas similares con respuesta parecida. La única diferencia la encontramos en el aspecto de los conocimientos sobre Armonía Básica: mientras que menos de la mitad de los alumnos cuestionados, afirman recibir la asignatura de Armonía en sus Facultades, más del 80% de los maestros aseguran poseer conocimientos en esta materia. Obtenemos la conclusión anteriormente apuntada sobre la adquisición particular de este conocimiento por parte de los maestros al entender su importancia y necesidad en la docencia.

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS

Para enriquecer este estudio y corroborar los resultados obtenidos en los cuestionarios, se procedió a la realización de entrevistas a los tres colectivos de la población ya encuestados por medio del cuestionario. Tal como hemos anotado anteriormente, se realizaron 44 entrevistas a alumnos, 12 a profesores y 25 a maestros.

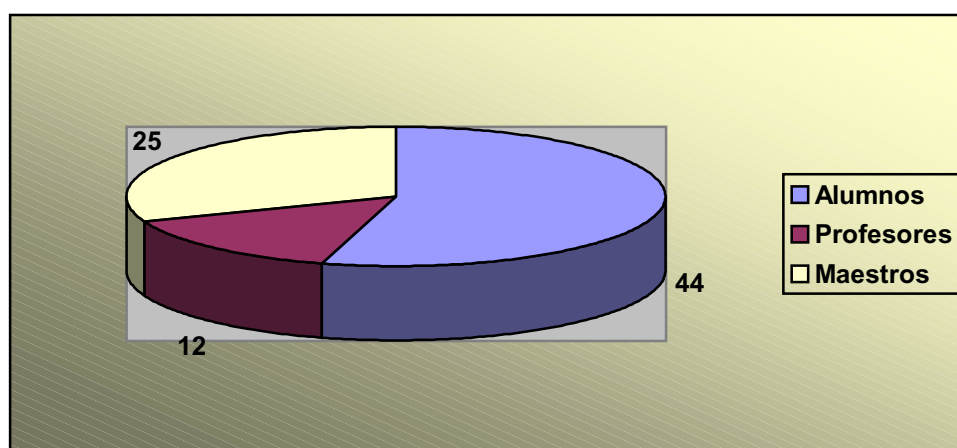


Gráfico 7.3.1. Número de entrevistas a cada uno de los sectores de la población.

La batería de preguntas que se realizó a cada uno de los colectivos fue de 10, y estaban relacionados con los ítems de los cuestionarios correspondientes. Se buscaba encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas, tales como creencias, pensamientos, valores, etc. (Entrevistas ANEXO 9)

Antes del comienzo de la entrevista se indicó a los entrevistados los objetivos de la investigación y de la encuesta a la que iban a ser sometidos.

Tal como se ha anotado anteriormente, las entrevistas han sido estudiadas a través del programa AQUAD five de análisis de datos cualitativos, que ha permitido la reducción de datos y la elaboración de un listado de rasgos.

La muestra de alumnos, profesores y maestros se ha seleccionado en función de la disponibilidad de entre la Comunidad Andaluza y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

3.1. Análisis cualitativo de las entrevistas

3.1.1. Análisis e Interpretación de las entrevistas de alumnos

La entrevista para los alumnos fue dividida en tres apartados: *Datos de Identificación Personal*, *Formación del Maestro especialista en Educación Musical* y *Aplicación en Primaria*.

3.1.1.1. Datos de Identificación Personal

En las 44 entrevistas realizadas, hay una proporción superior de mujeres, 54.5%, frente al 45.5% de varones. Son alumnos de las distintas universidades andaluzas con una media de edad que ronda los 21 años.

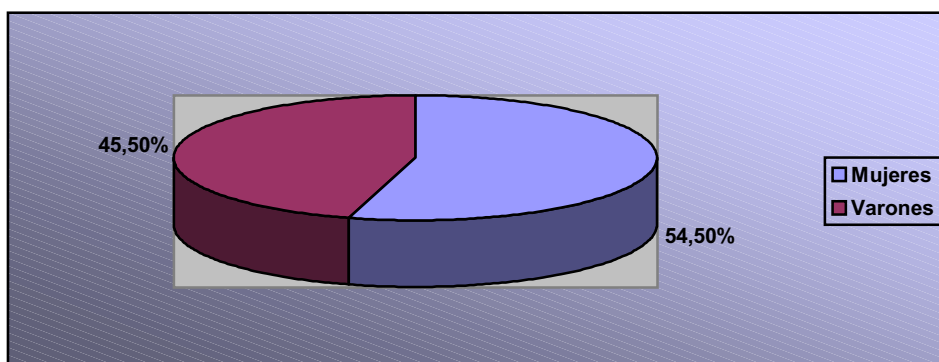


Gráfico 7.3.2. Distribución de la muestra de las entrevistas según sexo.

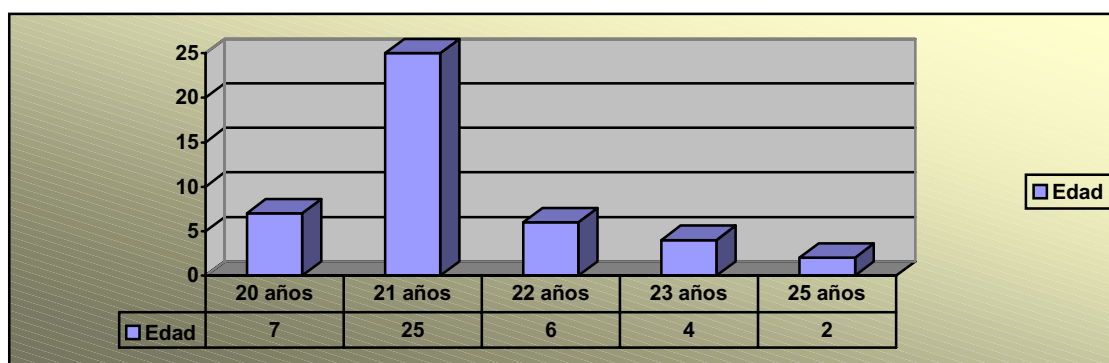


Gráfico 7.3.3. Distribución de la muestra según edad.

Todos ellos son alumnos de la Diplomatura de Maestro, especialidad de Educación Musical, de entre los que un 84% poseen algún estudio de Conservatorio, un 4,5% han realizado algún curso de Musicoterapia, un 6,8% poseen en su currículum cursos relacionados con el deporte y un 52,27% han participado en cursos sobre Didáctica de la Música.

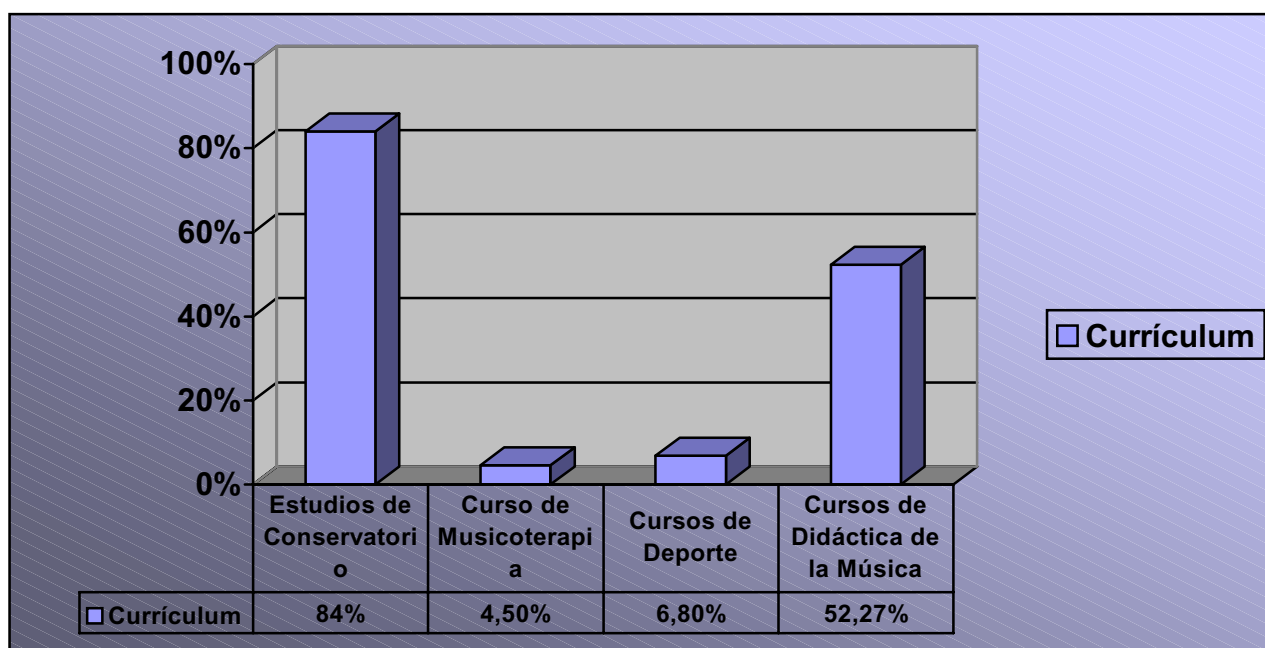


Gráfico 7.3.4. Formación Académica de los alumnos entrevistados.

3.1.1.2. Formación del maestro especialista en Educación Musical

Pregunta 5: *Instrumentos que utilizan tus profesores en clase, e instrumentos que tu manejas.*

Tras el análisis de las respuestas a esta pregunta, se han obtenido los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
IOR	Instrumental Orff
IVI	Instrumento: Violín
IPI	Instrumento: Piano
IFL	Instrumento: Flauta
ICL	Instrumento: Clarinete
ICO	Instrumento: Corneta
IGU	Instrumento: Guitarra
ICR	Instrumentos Corporales
IBA	Instrumento: Bajo eléctrico
IVC	Instrumento: Violoncello
IAC	Instrumento: Acordeón
ISA	Instrumento: Saxofón

Queremos destacar, que a partir de aquí, todos los entrevistados responden por lo general con respuestas múltiples. Así tenemos que en la pregunta sobre la utilización de instrumentos por parte del profesorado, hacen referencia al:

- rasgo *Instrumental Orff (IOR)*, un 90,9% del alumnado entrevistado.
- rasgo *Instrumentos Corporales (ICR)*, un 68,1%
- rasgo *Instrumento: Piano (IPI)*, un 54,5%
- rasgo *Instrumento: Guitarra (IGU)*, un 31,8%
- rasgo *Instrumento: Flauta (IFL)*, un 11.36%

Vemos que según los alumnos, el Instrumental que más utilizan los profesores en sus clases es el Instrumental Orff, respondido por cerca del 90%, seguido en segundo lugar por los Instrumentos Corporales, y en tercero el piano, con más del 50% de los encuestados.

En cuanto a los instrumentos que los alumnos practican, hacen referencia al:

- rasgo *Instrumental Orff (IOR)*, el 100% del alumnado entrevistado.
- rasgo *Instrumentos Corporales (ICR)*, el 90,9%.
- rasgo *Instrumento: Flauta (IFL)*, el 95,4%
- rasgo *Instrumento: Piano (IPI)*, el 52,27%
- rasgo *Instrumento: Guitarra (IGU)*, el 31,8%
- rasgo *Instrumento: Violín (IVI)*, el 6,8%
- rasgo *Instrumento: Violoncello (IVC)*, el 2,27%
- rasgo *Instrumento: Clarinete (ICL)*, 4,54%
- rasgo *Instrumento: Saxofón (ISA)*, el 2,27%
- rasgo *Instrumento: Corneta (ICO)*, el 2,27%
- rasgo *Instrumento: Acordeón (IAC)*, el 2,27%
- rasgo *Instrumento: Bajo eléctrico (IBA)*, el 2,27%

Vemos que todos ellos tocan el Instrumental Orff y más del 90% domina los Instrumentos corporales y la flauta. El piano es practicado por algo más de la mitad de los alumnos entrevistados.

Pregunta 6: ***Instrumentos que bajo tu opinión, el maestro de música debe saber tocar.***

Tras el análisis de las respuestas a la pregunta se han obtenido los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
IOR	Instrumental Orff
ICR	Instrumentos Corporales
IFL	Instrumento: Flauta
IPI	Instrumento: Piano
IGU	Instrumento: Guitarra
ITO	Todos los instrumentos posibles

Hacen referencia al:

- rasgo *Instrumental Orff (IOR)*, un 97,7% de los entrevistados.

- rasgo *Instrumentos Corporales (ICR)*, un 95,4%
- rasgo *Instrumento: Flauta (IFL)*, un 100%
- rasgo *Instrumento: Piano (IPI)*, un 88,6%
- rasgo *Instrumento: Guitarra (IGU)*, un 50%
- rasgo *Todos los Instrumentos posibles (ITO)*, un 27,27%.

Vemos que más del 95% de los encuestados responden que la flauta, el Instrumental Orff y los Corporales son los instrumentos que debe saber tocar todo maestro. El piano es también apoyado por más del 85%.

Pregunta 7: *¿Te parece importante que sepas improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles? ¿Porqué?*

El 100% del alumnado responde afirmativamente a la pregunta. Los rasgos marcados con el análisis de las respuestas es el siguiente:

Código	Rasgo
PTO	Preparación para todo
APO	Apoyo para la docencia
PER	Personalidad y carácter
AFI	Afinación
MOT	Motivación
AUT	Autoestima
FIN	Facilidad de interpretación
COI	Conocimiento del instrumento
SEG	Dar seguridad
FAP	Facilitar el aprendizaje
DES	Desprenderse del stress
CRE	Fomentar la creatividad
FRT	Formar rítmicamente
AES	Aprender a escuchar
DPS	Descubrir nuevas posibilidades musicales

El rasgo *Preparación para todo (PTO)*, hace referencia a la necesidad de preparación completa para la docencia. A este rasgo hacen mención un 11,36% del alumnado. Destacamos alguna de las respuestas encontradas al respecto:

“Los niños, no sabes cómo te van a responder. Tienes que estar preparado para todo. En un momento dado no sabes salir de una situación en la que no tienes nada preparado, mediante la improvisación podemos salir de esa situación”

El rasgo *Apoyo para la docencia (APO)*, hace referencia a la consideración de que la improvisación y el acompañamiento de canciones son un apoyo importante para la docencia en Educación Primaria. A este rasgo hacen mención un 25% de los entrevistados. Presentamos una de las respuestas obtenidas:

“Se puede utilizar con la dramatización, danza... Creo que es fundamental apoyar la docencia con la improvisación y el acompañamiento”

El rasgo *Personalidad y carácter (PER)*, hace referencia al desarrollo de la personalidad y el carácter que conlleva la práctica de la improvisación y el acompañamiento. A este rasgo hacen mención un 20,45% del alumnado entrevistado.

“La improvisación es el carácter, la personalidad de cada uno. Improvisando se nota tu temperamento. Se expresa lo que es cada persona. Acompañar canciones es la base”.

El rasgo *Afinación (AFI)*, hace referencia a un elemento importante de la música que trabajan los docentes en Primaria. Hacen mención, un 52,27% de los futuros maestros:

“Para evitar que los niños se vayan de tono durante la canción. Cuando se canta a capella, es fácil que ocurra esto. Para que los niños puedan apreciar en qué tonalidad se está cantando”

El rasgo *Motivación (MOT)*, se refiere al ánimo y motivación que se produce en los niños de Educación Primaria por la utilización de distintas técnicas didácticas. A este rasgo han hecho mención, un 27,27% de los entrevistados:

“Para que los niños hagan sus tareas de forma amena. Es más cómodo para los alumnos. Hay más motivación en clase, más atención, más predisposición...”

El rasgo *Autoestima (AUT)*, hace referencia al efecto que produce en la persona la improvisación y el acompañamiento. Hacen mención a este rasgo, un 18,18% de la muestra:

“Gracias a la improvisación siento que creo algo mío, me siento bien, viendo además que los niños aprenden más rápido”

El rasgo *Facilidad de Interpretación (FIN)*, hace referencia a la facilidad que supone la interpretación de las canciones gracias al acompañamiento de las mismas. Hacen mención a este tema, un 6,8% de los entrevistados:

“Facilita en todo momento el desarrollo de la actividad, porque por el interés que coge el niño se evita perder el rumbo de la actividad”

El rasgo *Conocimiento del instrumento (COI)*, hace referencia al conocimiento que los niños adoptan del instrumento por la práctica diaria por parte del maestro. Hacen mención, un 4,5% de la muestra:

“Para que los niños conozcan todos los instrumentos musicales”

El rasgo *Dar seguridad (SEG)*, hace referencia a la seguridad psicológica que produce el sentirse arropado y acompañado por un instrumento a la hora de cantar o interpretar una canción. Hacen mención, un 9% de los entrevistados:

“Para dar más seguridad a los niños, a la hora de cantar la canción”

El rasgo *Facilitar el aprendizaje (FAP)*, hace referencia a la ventaja que supone tanto para el maestro como para el alumno, la utilización de estos métodos. Hacen mención, un 13,6% de la muestra:

“Los niños aprenderán más rápido las canciones con el acompañamiento, porque escuchan la parte armónica y entienden mejor la canción”

El rasgo *Desprenderse del stress (DES)*, hace referencia a dicha ventaja por la utilización de estos métodos. Hace mención, un 2,27% de la muestra:

“Pues, para mucha gente es un buen método para quitarse el stress”

El rasgo *Fomentar la creatividad (CRE)*, hace referencia al desarrollo de la creatividad en las personas por la utilización de este sistema. Hacen mención a este tema, un 65,9% de los entrevistados:

“Para hacer que fluyan las ideas de una manera más rápida cada vez. Para crear nuevas melodías, nuevos acompañamientos. Se dice que un buen músico debe ser un buen improvisador, al igual que en el caso del

maestro. Creas tu propia música al instante y es una manera de seguir llevando algo a cabo”

El rasgo *Formar Rítmicamente (FRT)*, hace referencia a otra ventaja de la utilización de estos métodos. Hacen mención a este tema, un 11,36% de la muestra:

“Con el acompañamiento los niños escuchan el ritmo de la canción y se forman también rítmicamente”

El rasgo *Aprender a escuchar (AES)*, hace referencia a otra ventaja por la utilización de este método. Hacen mención, un 11,36% de los entrevistados:

“Pues, así se les obliga a escuchar música y al final acaban aprendiendo a escuchar”

El rasgo *Descubrir nuevas posibilidades musicales (DPS)*, hace referencia a las posibilidades que brinda la práctica del acompañamiento e improvisación. Hacen mención, un 4,5% de la población:

“Cuando el profesor pone un acompañamiento a una pieza, veo que esa pieza tiene otras musicalidades, otro carácter, otras... no sé... que yo no había visto antes”

Pregunta 8: ***¿Te parece importante que en la titulación exista una asignatura de piano básico? ¿Por qué? ¿Para qué?***

El 100% del alumnado responde afirmativamente a la pregunta. Analizando las respuestas, obtenemos los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
AAI	Aprender a acompañar e improvisar

PTO	Preparación para todo
DEA	Desarrollo de actividades
RTR	Recurso de trabajo
DPE	Desarrollo personal
SEG	Dar seguridad

El rasgo *Aprender a acompañar e improvisar (AAI)*, hace referencia a la importancia de aprender estas habilidades. Hacen mención a este tema, un 56,8% de los entrevistados:

“Tendríamos más fácil la tarea de acompañar e improvisar con una experiencia anterior a la docente”

EL rasgo *Preparación para todo (PTO)*, hace referencia a la necesidad de preparación completa para la docencia. A este rasgo hacen mención, un 6,8% del alumnado:

“En educación se dan muchas situaciones cambiantes, es la realidad del aula”

El rasgo *Desarrollo de actividades (DEA)*, hace referencia a la posibilidad que ofrece el teclado de facilitar el desarrollo de actividades escolares. Hacen mención a este tema, un 6,8% de los entrevistados:

“Si, porque aunque un piano es imposible tenerlo en una escuela, sí se puede trabajar con un teclado, por ejemplo, y con este instrumento, se pueden desarrollar actividades de manera diferente a la habitual. Por ello, sí veo importante que exista una asignatura de este estilo”

El rasgo *Recurso de trabajo (RTR)*, hace referencia a la consideración de que el piano es una importante herramienta de trabajo. Hacen mención de la misma, un 20,6% del alumnado:

“Enseñaría a muchos a tener otra herramienta de trabajo, ya que algunos no dominan ningún instrumento”

El rasgo *Desarrollo Personal (DPE)*, hace referencia a la posibilidad de crecer personal y profesionalmente por medio de este recurso. Hacen mención a la misma, un 4,5% del alumnado entrevistado:

“El saber no ocupa lugar, y este es un aspecto muy importante para el desarrollo de cualquier persona, y más para un docente, puesto que el maestro debe conocer todas las posibilidades para desarrollar su clase, y este aspecto es muy útil.”

El rasgo *Dar seguridad (SEG)*, hace referencia a la seguridad psicológica que produce una buena formación. Hacen mención a este tema, un 4,5% de los entrevistados:

“Daría más seguridad a la hora de improvisar y sería más consistente la enseñanza”.

3.1.1.3. Aplicación en Primaria

Pregunta 9: ***¿Crees que este conocimiento facilitaría tu labor docente en la escuela? ¿Cómo?***

El 95,45% de la población entrevistada afirma rotundamente a esta pregunta; el 4,54% pone algún impedimento, a pesar de apoyar el piano como instrumento importante para la enseñanza:

“Sí, ayudaría, pero no debe ser el instrumento fundamental y básico en el aula”.

Pregunta 10: ***Bajo tu opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?***

Ante esta pregunta nos hemos encontrado con un unánime “Si Rotundo” en las entrevistas. El 100% del alumnado entrevistado ha respondido afirmativamente a esta pregunta.

“Por supuesto, sería muy bueno para los alumnos y para mí”

3.1.2. Análisis e Interpretación de las entrevistas de profesores

La entrevista para los profesores universitarios fue dividida en cuatro apartados: Datos de Identificación Personal, Actividad Docente, Formación del Maestro especialista en Educación Musical y Aplicación en Primaria.

3.1.2.1. Datos de Identificación Personal

En las 12 entrevistas realizadas hay una proporción superior de mujeres, un 66,6%, frente a un 33,3% de varones. Son profesores de las distintas universidades andaluzas, con una media de edad de 43 años.

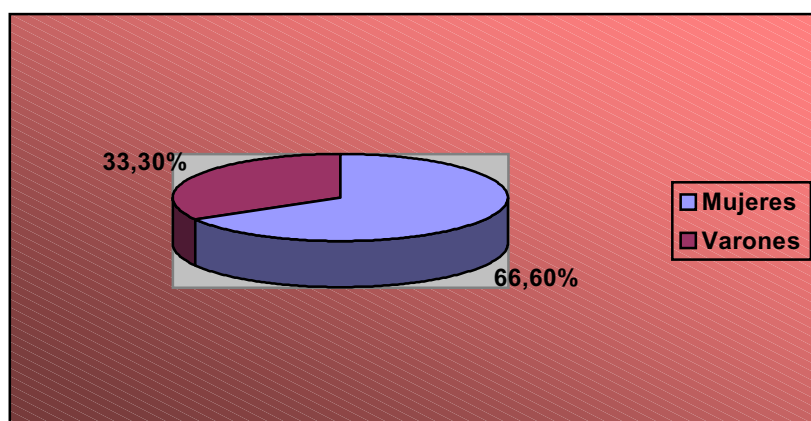


Gráfico 7.3.5. Distribución de la muestra según sexo.

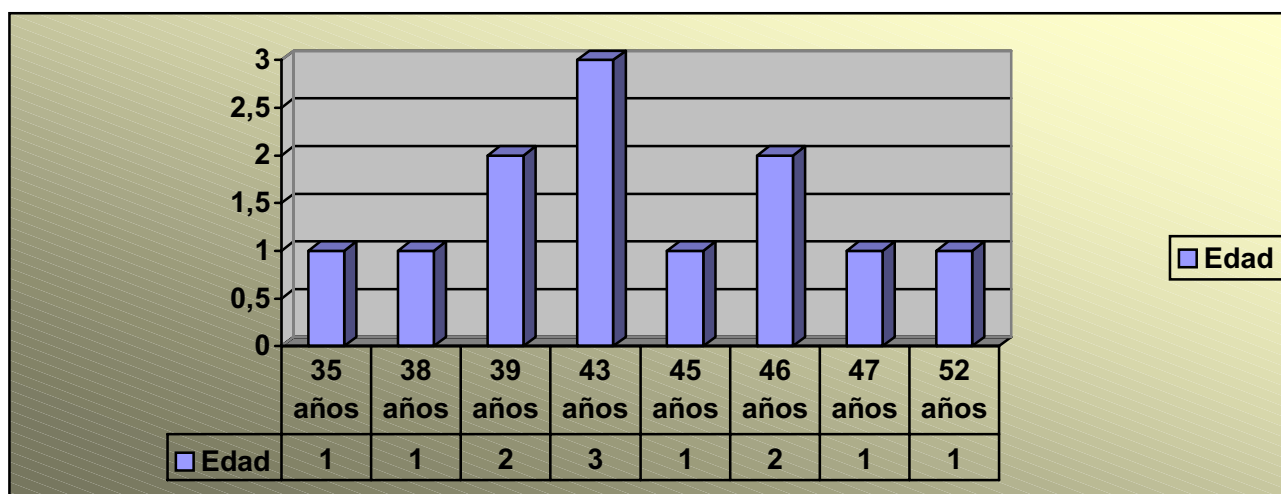


Gráfico 7.3.6. Distribución de la muestra según edad.

La categoría profesional de todos los encuestados es de Profesores Asociados y Titulares de Escuela Universitaria. Todos ellos poseen una o varias licenciaturas y el 75% son Doctores. Los demás están en proceso de realización de Tesis Doctoral.

3.1.2.2. Actividad Docente

Pregunta 5: ***Instrumentos que practica y utiliza en sus clases. ¿Utiliza el piano para su labor docente? ¿Para qué?***

Tras el análisis de las respuestas a esta pregunta, se han obtenido los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
IOR	Instrumental Orff
IPI	Instrumento: Piano
IFL	Instrumento: Flauta
IGU	Instrumento: Guitarra
ICR	Instrumentos Corporales

Queremos destacar, que a partir de aquí, todos los entrevistados responden por lo general con respuestas múltiples. Así tenemos, que en la pregunta sobre la utilización de instrumentos en la labor docente de los profesores, hacen referencia al:

- rasgo *Instrumental Orff (IOR)*, un 83,3% del profesorado entrevistado
- rasgo *Instrumentos Corporales (ICR)*, un 83,3%
- rasgo *Instrumento: Piano (IPI)*, un 100%
- rasgo *Instrumento: Guitarra (IGU)*, un 8,3%
- rasgo *Instrumento: Flauta (IFL)*, un 41,6%

Los instrumentos que los profesores practican coinciden con los que utilizan en clase; todos han respondido que son los mismos.

Hemos visto que el 100% del profesorado entrevistado utiliza el piano en sus clases. Los rasgos encontrados al analizar la respuesta de “¿Para qué?” son los siguientes:

Código	Rasgo
API	Acompañamiento de piezas
DME	Realización de Dictados Melódicos
EAR	Realización de ejercicios de Armonía
IMU	Interpretación musical en directo
AMU	Análisis musical
CRE	Creatividad Musical

El rasgo *Acompañamiento de piezas (API)*, hace referencia a la utilización del piano para el acompañamiento de piezas musicales. Hacen mención a este aspecto, un 58,3% de la muestra.

“En mis asignaturas acompaño muchas canciones y piezas instrumentales con el piano”

El rasgo *Realización de Dictados Melódicos (DME)*, hace referencia a la utilización del piano para la realización de dictados melódicos. Hacen mención a este tema, un 33,3% de la muestra.

“Yo hago dictados melódicos a dos y tres voces con el piano. Es el instrumento más completo para ello. Puedes utilizar las técnicas del timbre y peso de los dedos para realizar una voz más que otra. Me va muy bien con el piano”

El rasgo *Realización de ejercicios de armonía (EAR)*, hace referencia a la utilización del piano para trabajar la armonía práctica. Hacen mención a este tema un 25% de la muestra entrevistada:

“Es con el piano con el instrumento que mejor puedo trabajar la armonía debido a sus cualidades polifónicas”

El rasgo *Interpretación musical en directo (IMU)*, hace referencia a las piezas musicales que interpreta el profesor con el piano en clase. Hace mención a este aspecto, un 25% de la muestra:

“Interpreto las piezas al piano para que los alumnos puedan entenderlas. Es el piano el instrumento más completo para ello”

El rasgo *Análisis Musical (AMU)*, hace referencia a la utilización del piano para trabajar el análisis musical. Hace mención a este aspecto, un 16,6% de la muestra:

“Me gusta trabajar con piano el análisis formal de las piezas musicales, porque es el instrumento en el que mejor se ve y entiende la pieza musical. Hago arreglos de obras al piano y se ve clara la forma”

El rasgo *Creatividad Musical (CRE)*, hace referencia a la utilización del piano para desarrollar la creatividad del alumnado. Hace mención a este tema, un 50% de la muestra:

“Intento ser muy creativo para que mis alumnos aprendan a serlo. Para ello utilizo el piano, ya que es el instrumento que más campo deja. Por medio del pedal se abre todo un mundo de colores que dan paso a la imaginación creativa, por ejemplo.”

3.1.2.3. Formación del maestro especialista en Educación Musical

Pregunta 6: ***Instrumentos que bajo su opinión, el maestro de música debe saber tocar.***

Tras el análisis de las respuestas a la pregunta se han obtenido los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
IOR	Instrumental Orff
ICR	Instrumentos Corporales
IFL	Instrumento: Flauta
IPI	Instrumento: Piano
IGU	Instrumento: Guitarra

En las entrevistas, hacen referencia al:

- rasgo *Instrumental Orff (IOR)*, un 91,6% de los entrevistados.
- rasgo *Instrumentos Corporales (ICR)*, un 91,6%

- rasgo *Instrumento: Flauta (IFL)*, un 100%
- rasgo *Instrumento: Piano (IPI)*, un 75%
- rasgo *Instrumento: Guitarra (IGU)*, un 41,6%

Pregunta 7: ***¿Le parece importante que el maestro sepa improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles? ¿Porqué?***

El 100% del profesorado universitario responde afirmativamente a la pregunta. Los rasgos marcados con el análisis de las respuestas son los siguientes:

Código	Rasgo
PTO	Preparación para todo
APO	Apoyo para la docencia
MOT	Motivación
FAP	Facilitar el aprendizaje
CRE	Fomentar la creatividad
DPS	Descubrir nuevas posibilidades musicales

El rasgo *Preparación para todo (PTO)*, hace referencia a la necesidad de preparación completa para la docencia. A este rasgo hacen mención un 50% del profesorado. Destacamos alguna de las respuestas encontradas al respecto:

“El maestro debe siempre estar preparado para todo lo que pueda ocurrir en clase y poseer todos los recursos que nosotros les damos en las Facultades. Deben ir sobrados con todo. La improvisación les ayudará a salir de las situaciones difíciles con éxito”

El rasgo *Apoyo para la docencia (APO)*, hace referencia a la consideración de que la improvisación y el acompañamiento de canciones son un apoyo importante para la docencia en Educación Primaria. A este rasgo hacen mención un 66,6% de los entrevistados. Presentamos una de las respuestas obtenidas:

“Con la improvisación al piano, el maestro puede salir de muchas situaciones difíciles. El acompañamiento de canciones facilita sin ninguna duda la enseñanza – aprendizaje de los contenidos en clase”

El rasgo *Motivación (MOT)*, se refiere al ánimo y motivación que se produce en el maestro y a su vez, en los niños de Educación Primaria por la utilización y práctica de la improvisación y acompañamiento de piezas al piano. A este rasgo han hecho mención, un 75% de los entrevistados:

“Que el maestro sepa improvisar y acompañar canciones significa la posesión de un bagaje fuerte para la Educación Primaria. Esto motiva al maestro, a la vez que le da mucha seguridad en sí mismo. Como consecuencia, los niños están más motivados con la práctica y enseñanza del maestro y se facilita la enseñanza – aprendizaje”

El rasgo *Facilitar el aprendizaje (FAP)*, hace referencia a la ventaja que supone tanto para el maestro como para el alumno, la utilización de estos métodos. Hacen mención, un 83,3% de la muestra:

“Con la práctica pianística del maestro, el niño se siente motivado, escucha mejor, entiende mejor la música, oye el ritmo... y así se facilita sin duda alguna la enseñanza – aprendizaje de los contenidos musicales en clase”

El rasgo *Fomentar la creatividad (CRE)*, hace referencia al desarrollo de la creatividad en las personas. Hacen mención a este tema, un 58,3% de los entrevistados:

“Si un maestro es creativo, es posible fomentar la creatividad en el niño. Se conseguirá desarrollar la creatividad del menor, si el maestro ya lo hace”

El rasgo *Descubrir nuevas posibilidades musicales (DPS)*, hace referencia a las posibilidades que brinda la práctica del acompañamiento e improvisación. Hace mención, un 25% de la población:

“Una improvisación y también un acompañamiento te abre muchos mundos musicales que se pueden seguir trabajando y perfeccionando para desarrollarse más y mejor en el campo musical”

Pregunta 8: ***¿Le parece importante que en la Titulación exista una asignatura de piano básico? ¿Por qué? ¿Para qué?***

El 100% del profesorado universitario responde afirmativamente, pero muchos de ellos sugieren que también se podría proponer una asignatura de otro instrumento, por ejemplo la guitarra. Analizando las respuestas, obtenemos los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
AAI	Aprender a acompañar e improvisar
PTO	Preparación para todo
RTR	Recurso de trabajo
DPE	Desarrollo personal

El rasgo *Aprender a acompañar e improvisar (AAI)*, hace referencia a la importancia de aprender estas habilidades. Hacen mención a este tema, un 83,3% de los entrevistados:

“Precisamente para eso, para aprender a acompañar canciones fáciles infantiles y saber improvisar en los momentos difíciles, y también en los no difíciles”

EL rasgo *Preparación para todo (PTO)*, hace referencia a la necesidad de preparación completa para la docencia. A este rasgo hacen mención, un 41,6% del profesorado:

“Deben estar siempre sobrados en preparación y recursos. Por eso esa asignatura viene muy bien, porque daría una formación muy completa para el futuro maestro”

El rasgo *Recurso de trabajo (RTR)*, hace referencia a la consideración de que el piano es una importante herramienta de trabajo. Hacen mención de la misma, un 75% de la muestra:

“El piano es un importante recurso para la docencia. Aprender a manejarlo supondría poseer un importante bagaje cultural, una gran herramienta para su labor docente en Primaria”

El rasgo *Desarrollo Personal (DPE)*, hace referencia a la posibilidad de crecer personal y profesionalmente por medio de este recurso. Hacen mención a la misma, un 33,3% del profesorado entrevistado:

“El estudio del piano supone para el maestro un importante desarrollo personal y profesional, una gran cultura musical”.

3.1.2.3. Aplicación en Primaria

Pregunta 9: ***¿Cree que este conocimiento facilitaría la labor docente del maestro en la escuela? ¿Cómo?***

El 100% de la población entrevistada responde de manera afirmativa a esta pregunta. Estas son algunas de las respuestas encontradas:

“ Si, siempre”

“Siempre es un recurso más para la docencia”

“Por supuesto que sí”

“Sin duda alguna”

Pregunta 10: ***Bajo su opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?***

Ante esta pregunta nos hemos encontrado con un unánime “Si” en las entrevistas. El 100% del profesorado universitario entrevistado ha respondido afirmativamente a esta pregunta.

“Si, por supuesto, ayudaría mucho la labor del maestro”

3.1.3. Análisis e Interpretación de las entrevistas de maestros.

La entrevista para los maestros fue dividida en tres apartados: Datos de Identificación Personal, Formación del Maestro especialista en Educación Musical, y Aplicación en Primaria.

3.1.3.1. Datos de Identificación Personal

En las 25 entrevistas realizadas, hay una gran mayoría de muestra femenina, 80%, frente a un 20% de participación masculina. Son maestros esparcidos por toda la Comunidad Andaluza, Ceuta y Melilla, con una media de edad de 32 años.

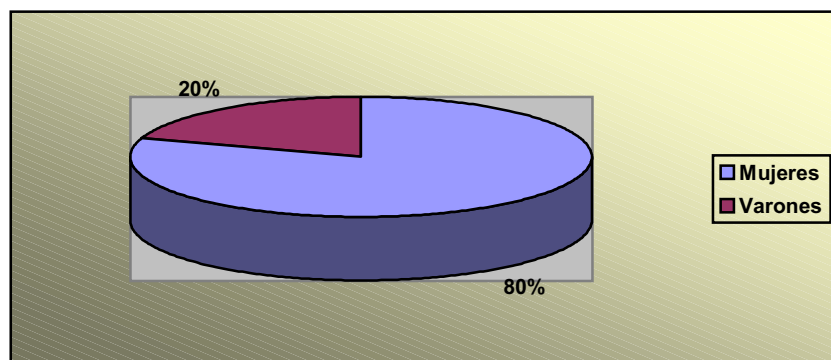


Gráfico 7.3.7. Distribución de la muestra de las entrevistas según sexo.

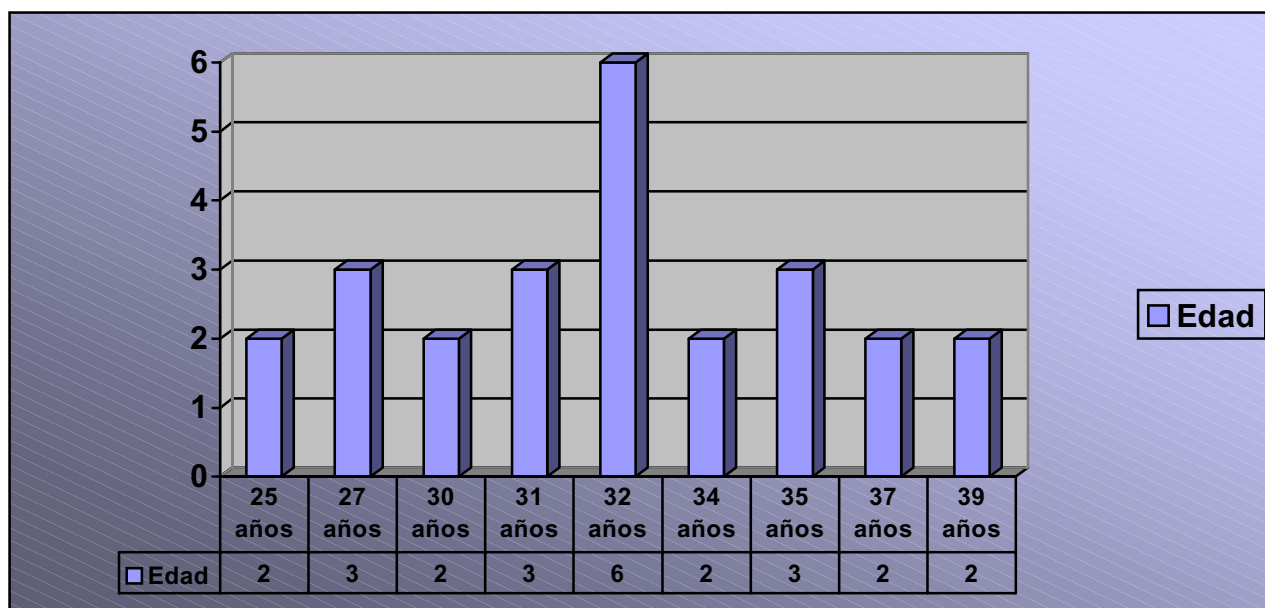


Gráfico 7.3.8. Distribución de la muestra según edad.

La mayoría son maestros especializados en Educación Musical que poseen estudios de Conservatorios. Algunos disponen también de la Titulación de Pedagogía.

3.1.3.2. Formación del Maestro especialista en Educación Musical

Pregunta 5: ***Instrumentos que bajo tu opinión, el maestro de música debe saber tocar.***

Tras el análisis de las respuestas a la pregunta se han obtenido los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
IOR	Instrumental Orff
ICR	Instrumentos Corporales
IFL	Instrumento: Flauta
IPI	Instrumento: Piano
IGU	Instrumento: Guitarra

Hemos de tener en cuenta, que a partir de aquí estamos obteniendo respuestas múltiples. En las entrevistas, hacen referencia al:

- rasgo *Instrumental Orff (IOR)*, un 80% de los entrevistados.
- rasgo *Instrumentos Corporales (ICR)*, un 84%
- rasgo *Instrumento: Flauta (IFL)*, un 92%
- rasgo *Instrumento: Piano (IPI)*, un 52%
- rasgo *Instrumento: Guitarra (IGU)*, un 40%

Pregunta 6: ***¿Te parece importante que el maestro de música sepa improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles?***

El 100% de los maestros entrevistados responden afirmativamente a la pregunta. Los rasgos marcados con el análisis de las respuestas es el siguiente:

Código	Rasgo
APO	Apoyo para la docencia

AFI	Afinación
MOT	Motivación
COI	Conocimiento del instrumento
SEG	Dar seguridad
FAP	Facilitar el aprendizaje
FRT	Formar rítmicamente
AES	Aprender a escuchar
DPS	Descubrir nuevas posibilidades musicales

El rasgo *Apoyo para la docencia (APO)*, hace referencia a la consideración de que la improvisación y el acompañamiento de canciones son un apoyo importante para la docencia en Educación Primaria. A este rasgo hacen mención un 72% de los entrevistados. Presentamos una de las respuestas obtenidas:

“Pueden suponer recursos importantes para la docencia”

El rasgo *Afinación (AFI)*, hace referencia a un elemento importante de la música que trabajan los docentes en Primaria. Hace mención a este tema, un 80% de los maestros entrevistados:

“Puede ayudar a afinar. A los niños les cuesta mucho la afinación. Están acomodados a cantar en grupo. Si yo canto con ellos no me oyen bien y no afinan, con el piano tendrían que afinar. Sería más fácil que afinaran”.

El rasgo *Motivación (MOT)*, se refiere al ánimo y motivación que se produce en los niños de Educación Primaria por la utilización de distintas técnicas didácticas. A este rasgo han hecho mención, un 76% de los entrevistados:

“Pienso que los niños se sentirían más animados y motivados para cantar y para realizar cualquier otra actividad si yo les tocara al piano la pieza con su acompañamiento”

El rasgo *Conocimiento del instrumento (COI)*, hace referencia al conocimiento que los niños adoptan del instrumento por la práctica diaria por parte del maestro. Hace mención, un 20% de la muestra:

“También conocerían el instrumento, su sonido su timbre...”

El rasgo *Dar seguridad (SEG)*, hace referencia a la seguridad psicológica que produce el sentirse arropado y acompañado por un instrumento a la hora de cantar o interpretar una canción. Hace mención, un 28% de los entrevistados:

“Proporcionaría a los niños seguridad y confianza a la hora de cantar”

El rasgo *Facilitar el aprendizaje (FAP)*, hace referencia a la ventaja que supone tanto para el maestro como para el alumno, la utilización de estos métodos. Hace mención, un 92% de la muestra:

“Sería mucho más fácil para los niños el aprendizaje porque entenderían mejor la pieza, si yo la toco armónicamente. También haríamos Lenguaje Musical y distinguirían claramente los sonidos agudos y graves, y muchas más cosas”

El rasgo *Formar Rítmicamente (FRT)*, hace referencia a otra ventaja de la utilización de estos métodos. Hacen mención a este tema, un 20% de la muestra:

“Al escuchar la música la entenderían también rítmicamente, porque yo lo interpretaría con su ritmo correspondiente, a diferencia que si se hace a capella, el niño no ve el ritmo fácilmente”

El rasgo *Aprender a escuchar (AES)*, hace referencia a otra ventaja por la utilización de este método. Hace mención, un 24% de los entrevistados:

“Así escucharían la pieza completa, les gustaría mucho más y aprenderían a escucharla, esa como ejemplo y a partir de ahí todas las demás”

El rasgo *Descubrir nuevas posibilidades musicales (DPS)*, hace referencia a las posibilidades que brinda la práctica del acompañamiento e improvisación. Hace mención, un 40% de la población:

“Nosotros los maestros, veríamos muchos campos abiertos en esto de la improvisación. Entenderíamos que una misma pieza puede ser interpretada de diferentes maneras y la podemos hacer de todas las que queramos”.

Pregunta 7: ¿Te parece importante que en la Titulación exista una asignatura de piano básico? ¿Por qué? ¿Para qué?

El 100% de los maestros entrevistados responde afirmativamente a la pregunta. Analizando las respuestas, obtenemos los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
AAI	Aprender a acompañar e improvisar
DEA	Desarrollo de actividades
RTR	Recurso de trabajo
DPE	Desarrollo personal

El rasgo *Aprender a acompañar e improvisar (AAI)*, hace referencia a la importancia de aprender estas habilidades. Hace mención a este tema, un 92% de los entrevistados:

“Se necesitaría precisamente para eso, para aprender a improvisar y acompañar piezas musicales”

El rasgo *Desarrollo de actividades (DEA)*, hace referencia a la posibilidad que ofrece el teclado de facilitar el desarrollo de actividades escolares. Hece mención a este tema, un 80% de los entrevistados:

“El piano o teclado puede ayudar a realizar actividades de dramatización, baile, ritmo. Es un instrumento completo. Sirve sobre todo para acompañar canciones y con ese acompañamiento hacer todo tipo de actividades”

El rasgo *Recurso de trabajo (RTR)*, hace referencia a la consideración de que el piano es una importante herramienta de trabajo. Hace mención de la misma, un 96% de los entrevistados:

“Pienso que es un importante recurso para la Educación, en general y en el nivel Primario puede ayudar mucho para la enseñanza – aprendizaje”

El rasgo *Desarrollo Personal (DPE)*, hace referencia a la posibilidad de crecer personal y profesionalmente por medio de este recurso. Hacen mención a la misma, un 40% de los maestros entrevistados:

“Pensando en nosotros mismos, los maestros, podemos aprender mucho con la asignatura, nos prepararía completamente para la docencia, ya que es un instrumento completo con el que se puede trabajar de todo”

3.1.3.3. Aplicación en Primaria

Pregunta 8: ***Instrumentos que manejas. Recursos que posees en el aula.***

Tras el análisis de las respuestas a esta pregunta, se han obtenido los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
IOR	Instrumental Orff
IPI	Instrumento: Piano
IFL	Instrumento: Flauta
IGU	Instrumento: Guitarra
ICR	Instrumentos Corporales

En la pregunta sobre los instrumentos que practica y que posee el maestro en el aula, hacen referencia al:

- rasgo *Instrumental Orff (IOR)*, un 100% de los maestros entrevistados
- rasgo *Instrumentos Corporales (ICR)*, un 88%
- rasgo *Instrumento: Piano (IPI)*, un 48%
- rasgo *Instrumento: Guitarra (IGU)*, un 52%
- rasgo *Instrumento: Flauta (IFL)*, un 100%

Pregunta 9: ***¿Crees que este conocimiento facilitaría tu labor docente en la escuela? ¿Cómo?***

El 100% de la muestra entrevistada responde afirmativamente a esta pregunta; nos dan respuestas como las siguientes:

“Si, nunca está de más”

“Si, seguro”

“Siempre sería un recurso más en el aula por lo tanto siempre sería positivo”

Pregunta 10: **Bajo tu opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?**

Ante esta pregunta nos hemos encontrado con un unánime “Si” en las entrevistas. El 100% de los maestros entrevistados han respondido afirmativamente a esta pregunta.

3.2. Comparación entre participantes

3.2.1. Profesores – Alumnos

Seguidamente, compararemos las preguntas similares formuladas a estos dos sectores de la población en las entrevistas. Lo representamos en la siguiente tabla:

Preguntas formuladas a profesores	Preguntas formuladas a alumnos	Respuestas profesores (los más destacados)	Respuestas alumnos (los más destacados)
Instrumentos que practica y utiliza en sus clases. ¿Utiliza el piano para su labor docente? ¿para qué?	Instrumentos que utilizan tus profesores en clase, e instrumentos que tú manejas.	<ul style="list-style-type: none">Los profesores utilizan el piano, Instrumentos corporales y Orff.El 100% del profesorado utiliza el piano en sus clases.Se utiliza para trabajar la creatividad y para acompañar piezas musicales sobre todo.	<ul style="list-style-type: none">Los profesores, Instrumental Orff, corporales y piano.Los alumnos, Orff, corporales y flauta.
Instrumentos que bajo su opinión, el maestro de música debe saber tocar.	Instrumentos que bajo tu opinión, el maestro de música debe saber tocar.	Flauta, Instrumentos corporales, Orff y piano, sobre todo.	Flauta, Orff, Instrumentos corporales y piano.
¿Le parece importante que el maestro sepa improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles? ¿por qué?	¿Te parece importante que sepas improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles? ¿por qué?	Respuesta afirmativa unánime, el 100%. <ul style="list-style-type: none">Porque facilita la enseñanza-aprendizajePor motivaciónPor fomentar la creatividad	Respuesta afirmativa unánime, el 100%. <ul style="list-style-type: none">Para fomentar la creatividadPara mejorar la afinación.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por aportar una preparación completa 	
¿Le parece importante que en la Titulación exista una asignatura de Piano Básico? ¿Por qué? ¿Para qué?	¿Te parece importante que en la Titulación exista una asignatura de Piano Básico? ¿Por qué? ¿Para qué?	Respuesta afirmativa unánime, el 100%. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para aprender a acompañar e improvisar ▪ Como recurso para el trabajo. ▪ Para estar preparados para todo. 	Respuesta afirmativa unánime, el 100%. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para aprender a acompañar e improvisar. ▪ Como recurso para trabajo.
¿Cree que este conocimiento facilitaría la labor docente del maestro en la escuela?. En caso afirmativo, ¿cómo?	¿Crees que este conocimiento facilitaría tu labor docente en la escuela? En caso afirmativo. ¿cómo?	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.	Respuesta afirmativa del 95,45% de la población.
Bajo su opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?	Bajo tu opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.	Respuesta afirmativa unánime, el 100%.

Tabla 7.3.1. Comparación entrevistas profesores – alumnos

Vemos que en este binomio de profesores – alumnos, las coincidencias son grandes en todas las preguntas formuladas. No encontramos diferencias significantes en las respuestas. Vemos que según opinión de ambos sectores de la población, los instrumentos que debe saber tocar un maestro de música de Primaria son la flauta dulce, los Instrumentos Corporales, el Instrumental Orff y el piano, sobre todo. En ambos colectivos encontramos la respuesta afirmativa unánime sobre la importancia de que el maestro sepa improvisar, acompañar y armonizar canciones y piezas musicales infantiles. Lo justifican diciendo que ello fomenta la creatividad, facilita la enseñanza – aprendizaje, etc. Del mismo modo, obtenemos respuesta unánime de conformidad en ambos sectores sobre la importancia de la existencia de una asignatura de Piano Básico en la especialidad. Se justifican diciendo que sería importante para acompañar canciones, como un buen recurso para la docencia y para estar formado íntegramente. En la pregunta sobre las ventajas de este conocimiento para la docencia del maestro recogemos respuesta afirmativa unánime del 100% en el sector profesorado y casi unánime en el sector alumnado 95,45%. Y por último respuesta unánime del 100% en ambas comunidades sobre la conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares.

3.2.2. Profesores – Maestros

Seguiremos el mismo procedimiento para comparar las respuestas de los profesores y maestros en las entrevistas:

Preguntas formuladas a profesores	Preguntas formuladas a maestros	Respuestas profesores (los más destacados)	Respuestas maestros (los más destacados)
Instrumentos que practica y utiliza en sus clases. ¿Utiliza el piano para su labor docente? ¿para qué?	Instrumentos que manejas. Recursos que posees en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los profesores utilizan el piano, Instrumentos corporales y Orff. ▪ El 100% del profesorado utiliza el piano en sus clases. ▪ Se utiliza para trabajar la creatividad y para acompañar piezas musicales sobre todo. 	Instrumental Orff, Instrumentos corporales, Flauta. El piano y la guitarra son nombrados por la mitad de los entrevistados.
Instrumentos que bajo su opinión, el maestro de música debe saber tocar.	Instrumentos que bajo tu opinión, el maestro de música debe saber tocar.	Flauta, Instrumentos corporales, Orff y piano, sobre todo.	Orff, Corporal, Flauta, sobre todo. El piano y la guitarra son nombrados por alrededor de la mitad de los entrevistados.
¿Le parece importante que el maestro sepa improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles? ¿por qué?	¿Te parece importante que el maestro de música sepa improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles?	<p>Respuesta afirmativa unánime, el 100%.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque facilita la enseñanza-aprendizaje ▪ Por motivación ▪ Por fomentar la creatividad ▪ Por aportar una preparación completa 	<p>Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque facilita la enseñanza - aprendizaje ▪ Por motivación ▪ Por descubrir nuevas posibilidades musicales
¿Le parece importante que en la Titulación exista una asignatura de Piano Básico? ¿Por qué? ¿Para qué?	¿Te parece importante que en la Titulación exista una asignatura de Piano Básico? ¿Por qué? ¿Para qué?	<p>Respuesta afirmativa unánime, el 100%.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para aprender a acompañar e improvisar ▪ Como recurso para el trabajo. ▪ Para estar preparados para todo. 	<p>Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para aprender a acompañar canciones e improvisar ▪ Para poder desarrollar diferentes actividades ▪ Como recurso de trabajo ▪ Por desarrollo personal

¿Cree que este conocimiento facilitaría la labor docente del maestro en la escuela?. En caso afirmativo, ¿cómo?	¿Crees que este conocimiento facilitaría tu labor docente en la escuela? ¿Cómo?	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.
Bajo su opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?	Bajo tu opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.

Tabla 7.3.2. Comparación entrevistas profesores - maestros

En este binomio profesores – maestros, encontramos una diferencia significativa, referente a la utilización de instrumentos en el aula. Vemos que los profesores universitarios utilizan el piano sobre todo, mientras que los maestros apenas hacen uso del mismo. Vemos que según opinión del sector profesorado, los instrumentos que debe saber utilizar un maestro son la Flauta, los Instrumentos Corporales, el Instrumental Orff y el Piano. Sin embargo, los maestros hablan más bien de Instrumental Orff, Instrumental Corporal y Flauta; el piano y la guitarra son nombrados para tal fin, sólo por la mitad de los entrevistados. Hay conformidad en la pregunta sobre la importancia de que un maestro sepa improvisar, acompañar canciones y armonizarlas; el 100% en ambos sectores nos responde afirmativamente. Justifican la respuesta diciendo que facilita la enseñanza – aprendizaje, motiva tanto al alumnado como a los mismos maestros, etc. De la misma manera, obtenemos unanimidad afirmativa en ambos sectores sobre la importancia de la existencia de una asignatura de Piano Básico en la especialidad para los futuros maestros, para aprender a acompañar canciones y sobre todo como un buen recurso para la docencia. Y por último obtenemos respuestas afirmativas unánimes en ambos sectores de la población a las dos últimas preguntas formuladas sobre las ventajas de este conocimiento para la docencia y la conveniencia de la existencia de un piano o teclado en los centros escolares.

3.2.3. Alumnos – Maestros

Vamos a proceder seguidamente a la comparación de respuestas entre alumnos y maestros. De igual manera que en anteriores ocasiones lo representamos en la tabla que figura a continuación:

Preguntas formuladas a alumnos	Preguntas formuladas a maestros	Respuestas alumnos (los más destacados)	Respuestas maestros (los más destacados)
Instrumentos que utilizan tus profesores en clase, e instrumentos que tú manejas.	Instrumentos que manejas. Recursos que posees en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los profesores, Instrumental Orff, corporales y piano. ▪ Los alumnos, Orff, corporales y flauta. 	Instrumental Orff, Instrumentos corporales, Flauta. El piano y la guitarra son nombrados por la mitad de los entrevistados.
Instrumentos que bajo tu opinión, el maestro de música debe saber tocar.	Instrumentos que bajo tu opinión, el maestro de música debe saber tocar.	Flauta, Orff, Instrumentos corporales y piano.	Orff, Corporal, Flauta, sobre todo. El piano y la guitarra son nombrados por alrededor de la mitad de los entrevistados.
¿Te parece importante que sepas improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles? ¿por qué?	¿Te parece importante que el maestro de música sepa improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles?	<p>Respuesta afirmativa unánime, el 100%.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para fomentar la creatividad ▪ Para mejorar la afinación. 	<p>Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque facilita la enseñanza - aprendizaje ▪ Por motivación ▪ Por descubrir nuevas posibilidades musicales
¿Te parece importante que en la Titulación exista una asignatura de Piano Básico? ¿Por qué? ¿Para qué?	¿Te parece importante que en la Titulación exista una asignatura de Piano Básico? ¿Por qué? ¿Para qué?	<p>Respuesta afirmativa unánime, el 100%.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para aprender a acompañar e improvisar. ▪ Como recurso para trabajo. 	<p>Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para aprender a acompañar canciones e improvisar ▪ Para poder desarrollar diferentes actividades ▪ Como recurso de trabajo ▪ Por desarrollo personal
¿Crees que este conocimiento facilitaría tu labor docente en la escuela? En caso afirmativo. ¿cómo?	¿Crees que este conocimiento facilitaría tu labor docente en la escuela? ¿Cómo?	Respuesta afirmativa del 95,45% de la población.	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.
Bajo tu opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?	Bajo tu opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?	Respuesta afirmativa unánime, el 100%.	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.

Tabla 7.3.3. Comparación entrevistas alumnos - maestros

En este binomio encontramos pocas diferencias. En la pregunta sobre los instrumentos que todo maestro debe saber utilizar, el sector alumnado responde: flauta, Orff, Corporal y piano; mientras que en el sector de los maestros, el piano y la guitarra son nombrados por la mitad de los entrevistados. En la pregunta sobre la importancia de la improvisación y acompañamiento de canciones, obtenemos el 100% de respuesta afirmativa en ambos sectores, justificando la respuesta con que facilita la enseñanza – aprendizaje y fomenta la creatividad, entre otras razones. Unanimidad en la pregunta sobre la importancia de la existencia de una asignatura de Piano Básico en la especialidad, para aprender a acompañar canciones y como un buen recurso para la docencia. Respuesta afirmativa del 95,45% en el sector alumnado y del 100% en el de maestros, sobre las ventajas de este conocimiento para la docencia, y unanimidad afirmativa en ambos sectores sobre la conveniencia de la existencia de un teclado o piano en los centros escolares.

4. COMPARACIÓN ENTRE CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS

En este apartado trataremos de comparar las respuestas de las entrevistas con las de los cuestionarios de cada uno de los sectores de la población.

4.1. Cuestionarios alumnos – Entrevistas alumnos

Procedemos seguidamente a comparar las entrevistas con los cuestionarios del sector alumnado. Para ello hemos ajustado las preguntas realizadas en la entrevista al bloque de cuestiones similares del cuestionario. Lo presentamos en la siguiente tabla:

ENTREVISTAS ALUMNOS	CUESTIONARIOS ALUMNOS	Respuestas entrevistas alumnos (los más destacados)	Respuestas cuestionarios alumnos %
Instrumentos que utilizan tus profesores en clase, e instrumentos que tú manejas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos que manejas: Orff, Corporal, Flauta, Piano, Guitarra. ▪ ¿Utilizan tus profesores el piano en su práctica docente diaria? ▪ Instrumentos que utilizan los profesores para realizar dictados melódicos ▪ Instrumentos que utilizan los profesores para realizar dictados rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los profesores, Instrumental Orff, corporales y piano. ▪ Los alumnos, Orff, corporales y flauta. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos que manejas: “Orff.....89,8” “Corporal.....93,3” “Flauta.....97,9” “Piano.....78,9” “Guitarra.....67,6” ▪ Utilización del piano por parte de profesores “Algo”, el 59,4% de la población. ▪ Instrumentos para dictados melódicos. “Piano” ▪ Instrumentos para dictados rítmicos. “Orff, e instrumentos corporales”
Instrumentos que bajo tu opinión, el maestro de música debe saber tocar.	¿Consideras necesario que el especialista en Educación Musical desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica de: el cuerpo como instrumento, Instrumental	Flauta, Orff, Instrumentos corporales y piano.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos corporales...99,4 ▪ Instrumental Orff...96,1 ▪ Flauta...98,5 ▪ Piano...92,5 ▪ Guitarra...80,8

	Orff, Flauta Duce, Piano Básico y guitarra Básica?		
¿Te parece importante que sepas improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles? ¿por qué?	<p>¿Consideras importante que existan asignaturas relacionadas con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura a Primera Vista ▪ Improvisación Musical ▪ Acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas ▪ Las Nuevas Tecnologías 	<p>Respuesta afirmativa unánime, el 100%.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para fomentar la creatividad ▪ Para mejorar la afinación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Si.....82 ▪ Si.....89,6 ▪ Si.....93,7 ▪ Si.....88,3
¿Te parece importante que en la Titulación exista una asignatura de Piano Básico? ¿Por qué? ¿Para qué?	<p>¿Consideras necesario que en la Titulación de Maestro en EM, exista una asignatura de Piano Básico, en vistas a conseguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar dictados melódicos ▪ Acompañar canciones ▪ Armonizar canciones, instrumentaciones ▪ Practicar el LM? <p>¿Consideras importante que en la Especialidad de Educación Musical exista una asignatura de Piano Básico?</p>	<p>Respuesta afirmativa unánime, el 100%.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para aprender a acompañar e improvisar. ▪ Como recurso para trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Si.....84,4 ▪ Si.....94,3 ▪ Si.....87,3 ▪ Si.....89,1 <p>Si.....88,8</p>

<p>¿Crees que este conocimiento facilitaría tu labor docente en la escuela? En caso afirmativo. ¿cómo?</p>	<p>El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... con teclado, ¿facilitaría la actividad musical escolar del maestro?</p>	<p>Respuesta afirmativa del 95,45% de la población.</p>	<p>Si.....95</p>
	<p>¿Crees que el acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones, danzas, favorece el desarrollo auditivo infantil?</p>		<p>Si.....97,4</p>
	<p>¿Se facilitaría el LM con un acompañamiento básico de piano o teclado?</p>		<p>Si.....92,6</p>
	<p>Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, crees que su utilización en EP serviría para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ acompañar canciones ▪ facilitar el reconocimiento de sonidos musicales ▪ desarrollar la discriminación auditiva ▪ favorecer la sincronización del tempo musical 		<p>Si.....96,5 Si.....96,4 Si.....93,8 Si.....86,3</p>
	<p>¿Crees que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ la percepción y expresión de ideas musicales ▪ el desarrollo de la musicalidad ▪ la coordinación motora ▪ la improvisación 		<p>Si.....89,3 Si.....94,6 Si.....79,7 Si.....82,4</p>
<p>Bajo tu opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?</p>	<p>¿Crees conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?</p>	<p>Respuesta afirmativa unánime, el 100%.</p>	<p>Si.....96,7</p>

Tabla 7.4.1. Comparación cuestionarios alumnos – entrevistas alumnos

Vemos que la información de las entrevistas complementa lo ya observado en los cuestionarios. Podemos decir que los datos obtenidos en ambos instrumentos de recogida de información coinciden.

Hemos de decir que según los cuestionarios, que han sido respondidos por un número mucho más considerable que las entrevistas, los

alumnos practican también el piano y la guitarra, aunque son menos en comparación con los que utilizan el Instrumental Orff, los instrumentos corporales y la flauta.

Se observa que los profesores universitarios utilizan el piano en sus clases; lo encontramos corroborado en las entrevistas. En los cuestionarios, un 59,4% de la población califica como “algo” esa utilización y hacen uso de él para la realización de dictados melódicos. Los rítmicos son realizados por medio de los instrumentos corporales y el instrumental Orff.

En los dos medios de recogida de información observamos que según opinión del alumnado, los instrumentos que un maestro debe saber utilizar son el Instrumental Orff, los instrumentos corporales, la flauta y el piano. En los cuestionarios se nos muestra además la guitarra, aunque en una proporción menos elevada.

En lo referente a la importancia de la improvisación y acompañamiento de canciones, obtenemos respuesta afirmativa en ambos medios, con unanimidad en las entrevistas y un alto porcentaje de conformidad, alrededor del 90%, en los cuestionarios.

Se considera necesaria e importante la asignatura de Piano Básico en la especialidad para los futuros maestros en vistas a conseguir acompañar canciones, realizar instrumentaciones, dictados melódicos y trabajar el Lenguaje Musical en el aula. Se obtiene respuesta unánime en las entrevistas y cercana al 90% en los cuestionarios.

En cuanto a las ventajas de este conocimiento para la enseñanza – aprendizaje de la música en la Educación Primaria, obtenemos respuesta afirmativa media del 91,6% en ambos instrumentos de recogida de información.

Por último coinciden ambas formas de encuesta en la conveniencia y necesidad de la existencia de un teclado en los centros escolares de Educación Primaria.

4.2. Cuestionarios profesores – Entrevistas profesores

Procederemos de la misma manera para realizar la comparación de las entrevistas y cuestionarios del sector profesorado. Ajustaremos las preguntas realizadas en las entrevistas al bloque de cuestiones similares del cuestionario. La siguiente tabla lo representa:

ENTREVISTAS PROFESORES	CUESTIONARIOS PROFESORES	Respuestas entrevistas profesores (los más destacados)	Respuestas cuestionarios profesores %
Instrumentos que practica y utiliza en sus clases. ¿Utiliza el piano para su labor docente? ¿para qué?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Utiliza el piano en la práctica diaria del aula? ▪ ¿Utiliza la guitarra en la práctica diaria del aula? ▪ Instrumentos que utiliza en los dictados melódicos. ▪ Instrumentos que utiliza en los dictados rítmicos. ▪ ¿Considera necesaria la utilización de instrumentos musicales para su actividad docente? ▪ Considero necesaria la utilización del teclado o piano para: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Realizar dictados melódicos ➢ Acompañar canciones ➢ Armonizar canciones, instrumentaciones ➢ Practicar el LM. ▪ ¿Considera necesaria la existencia de un piano o teclado para el desarrollo de su labor docente? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los profesores utilizan el piano, Instrumentos corporales y Orff. ▪ El 100% del profesorado utiliza el piano en sus clases. ▪ Se utiliza para trabajar la creatividad y para acompañar piezas musicales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Piano “Nada”.....10,4 “Algo”.....39,6 “Bastante”.....29,2 “Mucho”.....20,8 ▪ Guitarra “Nada”.....58,7 “Algo”.....26,1 “Bastante”.....10,9 “Mucho”.....4,3 ▪ Instrumentos en dictados melódicos....”Piano, sobre todo”. ▪ Instrumentos en dictados rítmicos....”Pequeña percusión, sobre todo”. ▪ Necesidad de instrumentos: Si.....95,8 ▪ Necesidad de piano: Si.....88,2 Si.....97,3 Si.....97,3 Si.....94,3 Si.....91,5
Instrumentos que bajo su opinión, el maestro de música debe saber tocar.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Considera necesario que el especialista en EM desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica de: <ul style="list-style-type: none"> ➢ El cuerpo como instrumento ➢ Instrumental Orff ➢ Flauta dulce ➢ Piano Básico ➢ Guitarra Básica 	Flauta, Instrumentos corporales, Orff y piano, sobre todo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidad de que el especialista maneje instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Si.....100 ➢ Si.....97,9 ➢ Si.....97,8 ➢ Si.....91,1 ➢ Si.....90,7 ▪ Necesidad de

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidad de la presencia de asignaturas relacionadas con la práctica de instrumentos 		<p>asignaturas instrumentales en la Facultad</p> <p>Si.....85</p>
<p>¿Le parece importante que el maestro sepa improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles? ¿por qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Considera importante que existan asignaturas relacionadas con <ul style="list-style-type: none"> ➤ lectura a primera vista ➤ improvisación musical ➤ acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas ➤ las nuevas tecnologías 	<p>Respuesta afirmativa unánime, el 100%.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque facilita la enseñanza-aprendizaje ▪ Por motivación ▪ Por fomentar la creatividad ▪ Por aportar una preparación completa 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Si.....92,5 ➤ Si.....97,7 ➤ Si.....95,6 ➤ Si.....100
<p>¿Le parece importante que en la Titulación exista una asignatura de Piano Básico? ¿Por qué? ¿Para qué?</p>	<p>¿Considera importante que en la especialidad de EM exista una asignatura de Piano Básico?</p>	<p>Respuesta afirmativa unánime, el 100%.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para aprender a acompañar e improvisar ▪ Como recurso para el trabajo. ▪ Para estar preparados para todo. 	<p>Si.....83</p>
<p>¿Cree que este conocimiento facilitaría la labor docente del maestro en la escuela?. En caso afirmativo, ¿cómo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... con teclado, ¿facilitaría la actividad musical escolar del maestro? ▪ ¿Cree que el acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones, danzas, etc., favorece el desarrollo auditivo infantil? ▪ ¿Se facilitaría el LM con un acompañamiento básico de piano o teclado? ▪ Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, cree que su utilización por el maestro serviría para: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Acompañar canciones ➤ Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales ➤ Desarrollar la discriminación auditiva ➤ Favorecer la sincronización del tempo musical ▪ ¿Cree que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en: <ul style="list-style-type: none"> ➤ La percepción y expresión de ideas musicales 	<p>Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.</p>	<p>Si.....93,3</p> <p>Si.....91,3</p> <p>Si.....91,1</p> <p>Si.....97,8</p> <p>Si.....97,8</p> <p>Si.....95,6</p> <p>Si.....97,7</p> <p>Si.....90,5</p> <p>Si.....93,3</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El desarrollo de la musicalidad ➤ La coordinación motora ➤ La improvisación 		Si.....83,8 Si.....90,5
Bajo su opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?	¿Cree conveniente la existencia de un teclado en los Centros Escolares?	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.	Si.....97,9

Tabla 7.4.2. Comparación cuestionarios profesores – entrevistas profesores

Al igual que ocurre con los alumnos, los dos instrumentos de recogida de información se complementan entre sí. Vemos en las respuestas de los cuestionarios que la mayoría de los profesores universitarios utilizan el piano en sus clases “Algo”, “Bastante” o “Mucho”. En las entrevistas nos responden todos, el 100%, afirmativamente a esta pregunta. Un 91,5% considera necesaria la existencia de un piano para el desarrollo de su labor docente.

Coinciden las entrevistas y cuestionarios en que sean la flauta, los instrumentos corporales, el instrumental Orff y el piano, los instrumentos que el maestro debe saber manejar. Además, en los cuestionarios se nos nombra a la guitarra como otro instrumento importante para la docencia del maestro. El 85% del profesorado asegura que es necesaria la presencia de asignaturas instrumentales en la carrera universitaria para estos futuros maestros.

Los profesores consideran importante que el maestro sepa improvisar y acompañar canciones, entre otras competencias, tal como se aprecia en los dos medios de recogida de información. De la misma manera, se valora la importancia de una asignatura de Piano Básico en la Titulación como medio para adquirir conocimientos.

En cuanto a las ventajas docentes coinciden los dos tipos de encuestas, con un alto porcentaje de respuesta afirmativa, en que supondría una gran mejora de la enseñanza – aprendizaje de la música en la Educación primaria.

Por último, obtenemos una respuesta afirmativa unánime en las entrevistas y de un 97,9% en los cuestionarios, sobre la conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares.

4.3. Cuestionarios maestros – Entrevistas maestros

Al igual que en las anteriores ocasiones, procedemos a comparar las entrevistas con los cuestionarios respondidos por la comunidad de maestros. De la misma manera, ajustamos las preguntas realizadas en las entrevistas con el bloque de cuestiones similares del cuestionario:

ENTREVISTAS MAESTROS	CUESTIONARIOS MAESTROS	Respuestas entrevistas maestros (los más destacados)	Respuestas cuestionarios maestros %
Instrumentos que manejas. Recursos que posees en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos que manejas: Orff, corporales, flauta, piano, guitarra. ▪ ¿Qué recursos musicales posees en el aula para tu labor docente?: Guitarra, piano o teclado, equipo de sonido. ▪ ¿Consideras necesaria la utilización de instrumentos musicales para llevar a cabo tu labor docente? ▪ Instrumentos necesarios para llevar a cabo su labor docente. ▪ ¿Utilizas el piano o teclado en la práctica diaria del aula? ▪ ¿Utilizas la guitarra en la práctica diaria del aula? ▪ Instrumentos para los dictados rítmicos. ▪ Instrumentos para los dictados melódicos. 	Instrumental Orff, Instrumentos corporales, Flauta. El piano y la guitarra son nombrados por la mitad de los entrevistados.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos que maneja: Orff.....98,8 Corporal.....96,3 Flauta.....98,8 Piano.....66,2 Guitarra.....56,7 ▪ Recursos en el aula: Guitarra.....71,8 Piano.....72,7 Equipo.....93,9 ▪ Necesidad de instrumentos: Si.....97,6 ▪ Instrumentos: Orff, Corporal, Flauta y piano, sobre todo. ▪ Piano: Si.....47,6 ▪ Guitarra: Si.....56,6 ▪ Instrumentos en dictados rítmicos: Orff, Corporal, Voz ▪ Instrumentos en dictados melódicos: Voz, Flauta, Teclado y Orff

<p>Instrumentos que bajo tu opinión, el maestro de música debe saber tocar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Consideras necesario que el maestro especialista en EM maneje con habilidad los siguientes instrumentos para su labor docente en el aula? Instrumental Orff, Instrumentos Corporales, Flauta Dulce, Piano Básico, Guitarra Básica. ▪ ¿Consideras que para el maestro, especialista en EM es necesaria la práctica de un teclado o piano en vistas a : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar dictados melódicos ➤ Acompañar canciones ➤ Armonizar canciones, instrumentaciones ➤ Practicar el LM 	<p>Orff, Corporal, Flauta, sobre todo. El piano y la guitarra son nombrados por alrededor de la mitad de los entrevistados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidad de instrumentos <ul style="list-style-type: none"> Orff.....97,4 Corporal.....98,8 Flauta.....97,5 Piano.....88,3 Guitarra.....72,6 ▪ Necesidad del piano <ul style="list-style-type: none"> ➤ Si.....81,3 ➤ Si.....94,8 ➤ Si.....94,4 ➤ Si.....87,7
<p>¿Te parece importante que el maestro de música sepa improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles?</p>	<p>¿Consideras importante que existan en la Facultad asignaturas relacionadas con</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lectura a primera vista ➤ Improvisación musical ➤ Acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas ➤ Las Nuevas Tecnologías 	<p>Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque facilita la enseñanza – aprendizaje ▪ Por motivación ▪ Por descubrir nuevas posibilidades musicales 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Si.....86,7 ➤ Si.....94,7 ➤ Si.....98,8 ➤ Si.....98,7
<p>¿Te parece importante que en la Titulación exista una asignatura de Piano Básico? ¿Por qué? ¿Para qué?</p>	<p>¿Consideras importante que en la Especialidad de Educación Musical exista una asignatura de Piano Básico?</p>	<p>Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para aprender a acompañar canciones e improvisar ▪ Para poder desarrollar diferentes actividades ▪ Como recurso de trabajo ▪ Por desarrollo personal 	<p>Si.....91,5</p>

<p>¿Crees que este conocimiento facilitaría tu labor docente en la escuela? ¿Cómo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... ¿facilitaría tu labor docente? ▪ La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones, instrumentaciones, danzas, etc., ¿favorece el desarrollo auditivo infantil? ▪ ¿Se facilitaría el LM con un acompañamiento básico de piano o teclado? ▪ Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, ¿crees que su utilización serviría para: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Acompañar canciones ➢ Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales ➢ Desarrollar la discriminación auditiva ➢ Favorecer la sincronización del tempo musical ▪ El acompañamiento con un teclado o piano de determinadas actividades musicales (canto, lenguaje, danzas...) influye en: <ul style="list-style-type: none"> ➢ La percepción y expresión de ideas musicales ➢ El desarrollo de la musicalidad ➢ La coordinación motora ➢ La improvisación 	<p>Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.</p>	<p>Si.....95,2</p> <p>Si.....98,8</p> <p>Si.....93,8</p> <p>Si.....100</p> <p>Si.....100</p> <p>Si.....98,8</p> <p>Si.....92</p> <p>Si.....95,9</p> <p>Si.....96,1</p> <p>Si.....84,7</p> <p>Si.....84,7</p>
<p>Bajo tu opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?</p>	<p>¿Consideras conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?</p>	<p>Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.</p>	<p>Si.....96,4</p>

Tabla 7.4.3. Comparación cuestionarios maestros – entrevistas maestros

Al igual que en las ocasiones anteriores, las entrevistas y los cuestionarios de este sector de la población se complementan entre sí. Vemos que los instrumentos que manejan son sobre todo el instrumental Orff, los corporales y la flauta. Como recurso más importante de aula, se apunta el equipo de música. Admiten que necesitan instrumentos para su labor docente: Orff, Corporal, flauta y piano sobre todo.

Coinciden los dos medios de recogida de datos, en que el instrumental Orff, el corporal y la flauta son los instrumentos fundamentales que ha de dominar el maestro. En los cuestionarios se nombra también aunque en menor proporción al piano y la guitarra.

Los maestros piensan que deben saber improvisar y acompañar canciones para su labor docente, y admiten la importancia de una asignatura de Piano Básico en las Facultades. Lo defienden en las entrevistas por unanimidad y en los cuestionarios con un 91,5% de respuesta afirmativa.

Aseguran ventajas consecuentes de la posesión de este conocimiento, que radican fundamentalmente en facilitar y mejorar la enseñanza-aprendizaje de la música en las escuelas, y consideran conveniente la presencia de un teclado en los centros escolares, ratificado con respuesta afirmativa unánime en las entrevistas y un 96,4% de conformidad en los cuestionarios.

CAPÍTULO VIII:

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

CONCLUSIONES

Este capítulo se va a centrar en la presentación de las conclusiones obtenidas tras la realización de este trabajo. Intentaremos dar respuesta a los objetivos que nos proponemos, analizando las hipótesis planteadas para el desarrollo de la investigación.

En el Capítulo V se presentaban los objetivos e hipótesis que han constituido la base de este trabajo. Estos son los siguientes:

1. Objetivos generales:

- A. Reconocer y valorar la importancia de formar maestros que desarrollen la creatividad musical de sus alumnos.
- B. Aportar las estrategias y los recursos necesarios para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje creativo que colabore en la Educación Musical.
- C. Proponer programas de innovación docente para conseguir una formación inicial del profesorado más acorde a los alumnos del siglo XXI.

Una vez propuestos los objetivos, planteábamos las siguientes hipótesis:

- 1. La creatividad musical es un aspecto importante en la formación de todo maestro especialista en Educación Musical.
- 2. Consideramos necesaria la existencia de una asignatura de Piano Básico en la Titulación de Educación Musical, en vistas al acompañamiento de canciones y la improvisación.
- 3. La creatividad musical aplicada en la escuela por el maestro facilita la enseñanza – aprendizaje de la música en la Educación Primaria e influye positivamente en las capacidades creativas del niño.

4. Creemos conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares.

A través de estas hipótesis, interpretamos seguidamente los resultados de este estudio:

1. La creatividad musical es un aspecto importante en la formación de todo maestro especialista en Educación Musical.

Hemos observado en nuestra investigación que los colectivos encuestados consideran la creatividad musical, como un medio importante para conseguir libertad y fluidez de ideas por medio de la improvisación, además de poder desarrollar la personalidad musical de la persona. Permite salir de la rutina diaria del aula y hacer de la docencia una actividad agradable que satisface tanto al maestro como a los alumnos, con resultados mucho más positivos. Son muchas y muy variadas las ventajas de la improvisación musical, además de que por medio de ella se puede comunicar con los demás expresando y percibiendo los sentimientos y las ideas musicales.

Tanto los alumnos, como los profesores y maestros coinciden en asegurar la importancia de la existencia en las Facultades de asignaturas relacionadas con la improvisación musical, y el acompañamiento y armonización de canciones y piezas musicales infantiles en general. Además, se requieren también la presencia de la Armonía musical y la lectura a primera vista, competencias imprescindibles para el acompañamiento y la improvisación.

2. Consideramos necesaria la existencia de una asignatura de Piano Básico en la Titulación de Educación Musical, en vistas al acompañamiento de canciones y la improvisación.

El piano es un instrumento polifónico con un enorme registro comparable a la de la orquesta. Tiene cualidades excepcionales y su sonido gusta a todo el que escucha, con posibilidades dinámicas extraordinarias y con toda la mecánica preparada para expresar a través de ella todo tipo de sentimientos, desde la ira o el sentir más negativo hasta el amor más grande y romántico.

Hemos visto, mediante esta investigación, que la/s comunidad/es afectada/s consideran necesario que el maestro utilice con habilidad varios instrumentos melódicos como la flauta dulce, el piano y la guitarra con vistas a acompañar canciones, armonizarlas, hacer instrumentaciones, improvisar, etc., y se requiere también la presencia en la Titulación de Educación Musical de asignaturas relacionadas con la práctica de estos instrumentos.

Es necesaria e importante, por tanto, para la formación íntegra del futuro maestro especialista en Educación Musical, la presencia en la Titulación de una asignatura de Piano Básico, en vistas a trabajar la lectura a primera vista, la improvisación musical, el acompañamiento y armonización de canciones y piezas infantiles, y en general su manejo, para que llegue a ser familiar y fluído.

3. La creatividad musical aplicada en la escuela por el maestro facilita la enseñanza – aprendizaje de la música en la Educación Primaria e influye positivamente en las capacidades creativas del niño.

La utilización de un teclado por parte del maestro en las escuelas para acompañar piezas musicales e improvisar en él cada vez que las distintas circunstancias lo requieran, facilita la actividad musical del docente mejorando la enseñanza - aprendizaje de la música.

Las ventajas o mejoras que se producirían en los niños gracias a la creatividad del maestro, serían muy diversas: desarrollo del oído musical, mayor facilidad en el aprendizaje de contenidos del Lenguaje Musical, sincronización del tempo musical, incremento de su capacidad creativa, coordinación motora, desarrollo de la musicalidad, entre otras.

Un maestro creativo que utilice un instrumento melódico de manera creativa, consigue que sus alumnos desarrollen sus capacidades innovadoras por medio de la improvisación, ya que influye directamente en la percepción y expresión de ideas musicales infantiles.

4. Creemos conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares.

Gracias a los datos obtenidos en esta investigación, consideramos conveniente, necesario e importante que exista un teclado en los centros escolares para que el maestro disponga del medio necesario para desenvolverse de manera creativa y despertar las capacidades inventivas de sus alumnos. Con el teclado podría improvisar y/o interpretar sus piezas musicales, acompañamientos y transcripciones en vivo, despertando el interés

del niño hacia la música, trabajando con los alumnos la creatividad e improvisación, y desarrollando su personalidad. Tanto los docentes como los alumnos se verían muy motivados para la enseñanza – aprendizaje, mejorando ostensiblemente los resultados.

Después de comprobar que se cumplen las hipótesis planteadas, podemos dar respuesta a los objetivos propuestos en esta investigación:

- A. Se reconoce y valora la gran importancia de formar maestros creativos que apliquen su creatividad en la escuela, influyendo positivamente en la formación y capacidad inventiva de los niños.
- B. Para que la formación del maestro sea íntegra se aporta el recurso de un instrumento melódico - armónico como el piano para que con él pueda trabajar en Primaria tanto la percepción como la expresión de la música, de manera creativa mejorando la calidad de la enseñanza - aprendizaje. Se aporta la asignatura de Piano Básico a impartir en la Titulación de Maestro, Especialista en Educación Musical.
- C. Gracias a los resultados obtenidos en esta investigación, presentamos en el capítulo siguiente, el programa de la asignatura “Piano Básico”, propuesta para trabajar fundamentalmente el manejo del instrumento, la creatividad e improvisación, y el acompañamiento de canciones y piezas musicales infantiles, y conseguir así, una formación inicial del profesorado más acorde a los alumnos del siglo XXI.

Habiendo cumplido los dos primeros objetivos, pasamos a la Tercera Parte, el capítulo de la Propuesta Didáctica, con el que se culmina el tercero de los fines propuestos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, L.E. (1994): “Sujeto y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa” en *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Editorial Síntesis, S.A.
- ARNAL, J. DEL RINCÓN, D. Y LATORRE, A. (1994): *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona. Editorial Labor, S.A.
- ARROYO GONZÁLEZ, R. (1997): *Encuentro de culturas en el Sistema Educativo de Melilla. Hacia un currículum intercultural*. Melilla. Consejería de Cultura, Educación, Juventud y Deporte. Ciudad Autónoma de Melilla.
- BATANAZ PALOMARES, L. (1996): *Investigación y Diagnóstico en Educación: una perspectiva psicopedagógica*. Málaga. Aljibe.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (2001): “Introducción comparativa a las distintas metodologías de la Educación Musical: de los métodos tradicionales a la perspectiva actual”. En *Monografía de los cursos de verano de la Universidad de Granada en Ceuta*. (pp. 119 – 126). Instituto de estudios ceutíes. Universidad de Granada.
- BERNARDO CARRASCO, J. y CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F. (2000): *Aprendo a investigar en Educación*. Madrid. Rialp.
- BISQUERRA, R. (1989): *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona. CEAC.
- BLALOCK, H. (1971): *Introducción a la Investigación Social*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- BUENDÍA EISMAN, L., COLÁS BRAVO, P., HERNÁNDEZ PINA, F. (1998): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid. McGraw – Hill.
- BUENDÍA, L., GONZÁLEZ, D., GUTIÉRREZ, J. y PEGALAJAR, M. (1999): *Modelos de análisis de la Investigación Educativa*. Sevilla. Ediciones Alfar.
- COLÁS BRAVO, M.P., BUENDÍA EISMAN, L. (1994): *Investigación Educativa*. Sevilla. Ediciones lfar, S.A.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, JUNTA DE ANDALUCÍA (1996): *Historia de la Universidad en Andalucía*. Editor: Miguel Ridríguez – Pantoja Márquez.

- FOX, D. (1981): *El proceso de Investigación en Educación*. Pamplona. Eunsa.
- GRAN ENCICLOPEDIA LAROUSSE (1997). Barcelona. Editorial Planeta, S.A.
- GUTIÉRREZ, J. y DELGADO, J.M. (1994): “Teoría de la Observación”. En *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Editorial Síntesis, S.A.
- HAYMAN (1987): *Investigación y Educación*. Buenos Aires. Paidós.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1983): *La improvisación musical*. Buenos Aires. Ricordi Americana.
- KEMP, A. y otros (1993): *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical*. Buenos Aires. Collegium Musicum.
- KERLINGER (1985): *Enfoque conceptual de la Investigación del Comportamiento*. México. Interamericana.
- LATORRE, A y otros (1996): *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona. GR 92.
- LEÓN, O. y MONTERO, I. (1998): *Diseño de Investigaciones*. Madrid. McGraw – Hill.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Madrid. Jefatura de Estado. BOE 307.
- LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 238.
- MADSEN, K., MADSEN, CH. (1988): *Investigación experimental en música*. Buenos Aires. Marymar.
- MADSEN, C.K. y MOORE, R.S. (1995): *Investigación experimental en música. Manual de enseñanza autoasistida para diseño y pruebas estadísticas*. Buenos Aires. Orlando Musemeci.
- MESA FRANCO, M.C. y SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (1996): *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia.
- PAHLEN, K. (1978): *La música en la educación moderna*. Buenos Aires. Ricordi Americana.

- PÉREZ SERRANO, G. (1998): *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid. La Muralla.
- POPPER, K.R. (1971): *La lógica de la Investigación Científica*. Madrid. Tecnos.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996): *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona. – Málaga. Ediciones Aljibe.
- SARO GANDARILLAS, F. (1996): *Estudios melillenses. Notas sobre urbanismo, historia y sociedad en Melilla*. Melilla. Consejería de Cultura, Educación, Juventud y Deporte. Ciudad Autónoma de Melilla.
- SELTZ, C., WRIGHTSMAN, L.S., COOK, S.W. (1980): *Métodos de Investigación en las relaciones sociales*. Madrid. Ediciones Rialp, S.A.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.

TERCERA PARTE

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN FUNCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

CAPÍTULO IX:

PROPUESTA DIDÁCTICA

1. JUSTIFICACIÓN

Las Universidades ocupan un papel central en el desarrollo cultural, económico y social de un país. Poseen capacidad de liderazgo y flexibilidad para desarrollar planes propios acordes con sus características específicas, composición del profesorado, oferta de estudios y procesos de gestión e innovación. Sólo así podrán responder al dinamismo de una sociedad avanzada como la nuestra y, a su vez, la sociedad exigirá de ellas una docencia de calidad y una investigación de excelencia.

En la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999, las instituciones europeas de enseñanza superior aceptaron el reto de reforzar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas, ya que consideran sin discusión alguna, que la Europa de los conocimientos es un factor insustituible para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea. Al mismo tiempo, asumieron un papel principal en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Entre los objetivos que persigue esta Declaración está el de promover la colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y métodos. Las reuniones posteriores de Salamanca y Praga y la cumbre de Barcelona ratificaron este objetivo y los demás restantes, incidiendo en especial en la autonomía universitaria y en los temas de evaluación de la calidad.

Se insiste en que la calidad *“requiere un equilibrio entre innovación y tradición, excelencia académica y pertinencia social y económica, coherencia de los currícula y libre elección del estudiante. Comprende la función docente e investigadora pero también la dirección y la administración, la capacidad de respuesta a las necesidades de los estudiantes, y la prestación de otros servicios además de los educativos. La calidad no basta con que se dé, hay que poder demostrarla y garantizarla para que la reconozcan y aprecien los estudiantes, los responsables y toda la sociedad del país, de Europa y del*

mundo.” “La calidad es la condición sine qua non para dotar al Espacio Europeo de la Educación Superior de confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad y atractivo” (Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Educación Superior, Salamanca:2001).

Así, la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades habla de una nueva normativa para *“mejorar la calidad docente, investigadora y de gestión, fomentar la movilidad de estudiantes y profesores, profundizar en la creación y transmisión de conocimiento como eje de la actividad académica, responder a los retos derivados tanto de la enseñanza superior no presencial a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como de la formación a lo largo de la vida, e integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario europeo que se está comenzando a configurar” (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades).*

Los cambios sociales que se suceden en nuestra sociedad están estrechamente relacionados con los que tienen lugar en otros ámbitos de actividad y la modernización del sistema exige la puesta al día de todos los organismos implicados en ello. La Universidad ocupa un lugar privilegiado en esa renovación y por ello debe incrementar su eficacia, eficiencia y responsabilidad. La formación y el conocimiento de las personas son factores clave para las transformaciones sociales y económicas, y la sociedad exige profesionales con elevado nivel cultural, científico y técnico, dotes que sólo la Universidad es capaz de proporcionar.

La sociedad española requiere que su Sistema Universitario se encuentre en las mejores condiciones posibles para su integración en el Espacio Europeo Común de Enseñanza Superior, y exige que los profesores estén excelentemente cualificados para preparar a los estudiantes que asumirán en un futuro las cada vez más complejas responsabilidades.

Uno de los objetivos más importantes de la LOU es la mejora de la calidad del sistema universitario, la calidad de la docencia y la investigación, y

la de la gestión, requisitos imprescindibles para formar a los profesionales que necesita la sociedad, desarrollar la investigación, conservar y transmitir la cultura, enriqueciéndola con la aportación creadora de cada generación y formar así una sociedad crítica, científica y rigurosa. Se pretende crear un sistema universitario mejor coordinado, más competitivo y de mayor calidad.

Ya en 1995, el Real Decreto 1947 estableció el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Con ella se instauró la cultura de la calidad en ellas y se crearon unidades de calidad en la mayoría. Al mismo tiempo algunas Comunidades Autónomas tomaron parte creando sus propias agencias o unidades de calidad.

El Real Decreto 408 /2001 de 20 de abril¹⁵¹ derogaba el Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre, y establecía el II Plan de la Calidad de las Universidades dotando a éstas, a las Administraciones Educativas y a los ciudadanos de instrumentos y métodos para la evaluación y acreditación. Perseguía los siguientes objetivos:

- *“Continuar con la evaluación institucional y fomentar la implantación en las Universidades de sistemas de calidad integral para la mejora continua.*
- *Promover la participación de las Comunidades Autónomas en el desarrollo y gestión del Plan propiciando la creación de entidades autonómicas dedicadas a tal fin, con el objeto de crear una Red de Agencias de la Calidad Universitaria coordinada por el Consejo de Universidades.*
- *Desarrollar metodologías homogéneas con las existentes en la Unión Europea, que permitan establecer estándares contrastados para la acreditación de la calidad alcanzada.*
- *Implantar un sistema de información a las Universidades, a las Administraciones Públicas y a la sociedad, basado en la evaluación por resultados y apoyado en un catálogo de indicadores, que pueda servir de base para la toma de decisiones en el ámbito de sus respectivas competencias.*

¹⁵¹ Publicado el 21 de abril de 2001.

- *Establecer un sistema de acreditación de programas formativos, grados académicos e instituciones que permita garantizar la calidad en conformidad con estándares internacionales, abarcando también programas de doctorado y formación de postgrado”.*

La responsabilidad de coordinación e impulso de la gestión del Plan fue atribuida al Consejo de Universidades a través de la Secretaría General en el Real Decreto 408/2001, pero la Ley 6/2001 transformó el marco de organización general y las estructuras existentes en materia de medición y evaluación de la calidad, atribuyendo las funciones de evaluación a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y a los órganos de evaluación que las leyes de las Comunidades Autónomas determinen.

Así, por medio del Real Decreto 1391/2003 de 17 de noviembre¹⁵² quedaba derogado el Real Decreto 408/2001 y disponía que: *“La Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria cooperará con la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación con el fin de atender las necesidades de información que ésta requiera para poder desarrollar sus actividades”* .

Para el cuatrienio 2001-2004, la Universidad de Granada se propuso llevar a cabo el Plan de Calidad Docente en concordancia con el II Plan Nacional de Evaluación de las Universidades. Para ello estructuró tres programas: el programa de evaluación, el programa de mejora e innovación y el programa de excelencia docente, con una finalidad general de difundir una cultura de la calidad e impulsar la excelencia docente.

Por otro lado, las Universidades o las entidades autonómicas gestoras del mismo, cuyas Comunidades Autónomas firmaron convenio con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, presentaron un programa plurianual de evaluación desde el 2001 hasta el 2006, entre ellas la Comunidad Andaluza. El Consejo de Coordinación Universitaria recomendó a las Universidades que sería conveniente que las correspondientes Comunidades

Autónomas siguieran con la gestión del II Plan. Pero su derogación según el RD 1391/2003 exige una nueva regulación de ámbito autonómico para su mantenimiento en Andalucía. A su vez, la LOU atribuye las funciones de evaluación de las enseñanzas universitarias a los órganos de evaluación que las leyes de las Comunidades Autónomas determinen. En este sentido, La Ley 15/2003 de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades atribuye a la Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación las funciones mencionadas, además de las de promoción de planes de mejora, funciones que serán asumidas por la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas.

El Consejo Rector de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas acordó el 2 de julio de 2003 la continuación de la Planificación Plurianual a través de un Plan Andaluz de la Calidad, que incorpora planes de mejora conducentes al establecimiento de sistemas internos de garantía de calidad en las titulaciones. Su objetivo es la evaluación de titulaciones, departamentos y servicios de las Universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía durante el período 2001-2006.

La metodología de evaluación utilizada permite la realización de un análisis completo y riguroso que diagnostica las fortalezas y debilidades de la unidad. Para resolver las debilidades detectadas y conseguir una mejora continua y efectiva de su calidad, se potencia el desarrollo de Planes de Mejora y, para el seguimiento de su desarrollo, se abren los Planes de Apoyo a los Planes de Mejora.

Todo este Plan de Calidad se lleva en concordancia con los Países de la Unión Europea que se han comprometido a adaptar sus sistemas educativos, de modo que para el año 2010 haya una homogeneidad entre todos ellos y se conviertan en una referencia mundial cumpliendo todos los objetivos, entre los que se encuentra el de *“promover la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación”*. (Comisionado para el Espacio Europeo de Educación Superior de la Universidad de Granada:2004)

¹⁵² Publicado el 28 de noviembre de 2003.

2. ESTUDIO PILOTO

Estudiadas las conclusiones obtenidas en esta investigación, y viendo el reto que las universidades pretenden alcanzar con el Plan Andaluz de Calidad de las Universidades y su homogeneización y unidad con Europa mediante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, hemos decidido proponer una asignatura que mejore la calidad de la formación inicial de los futuros maestros de la especialidad de Educación Musical, que les conduzca a una futura actividad docente en el aula que facilite la enseñanza – aprendizaje de la música en todos sus aspectos.

Hemos realizado un estudio con alumnos de la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical de la Universidad de Almería, a quienes se les impartió un curso titulado “Creatividad al Piano”. Se estudiaron las ventajas que nuestra asignatura proporcionaría a la carga cultural de estos futuros maestros de música en su actividad docente diaria.

Para ello, pasamos un Cuestionario Pretest al inicio del curso y otro Posttest a su finalización (ANEXO 10). Los resultados son los siguientes:

Se recogieron 22 cuestionarios de alumnos de 2º curso de la especialidad de Educación Musical. Entre ellos había 14 mujeres y 8 hombres, es decir un 63.63% eran mujeres y un 36.36% hombres, con una media de edad de 21 años:

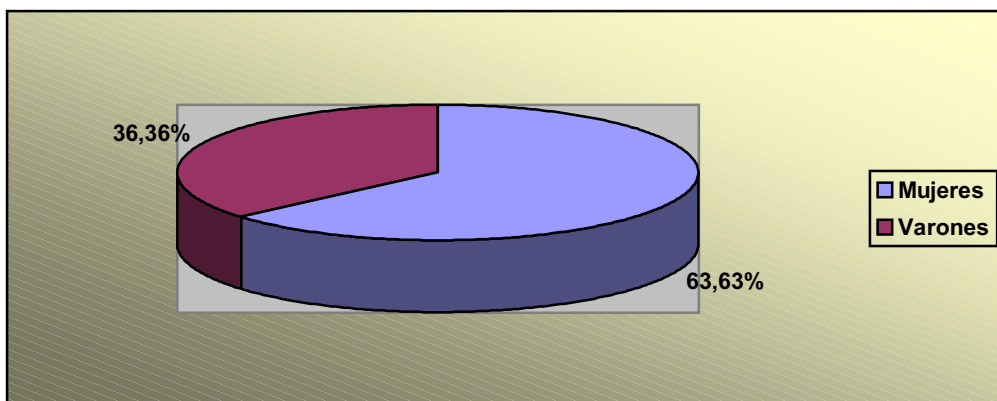


Gráfico 9.2.1. Distribución de la población según sexo.

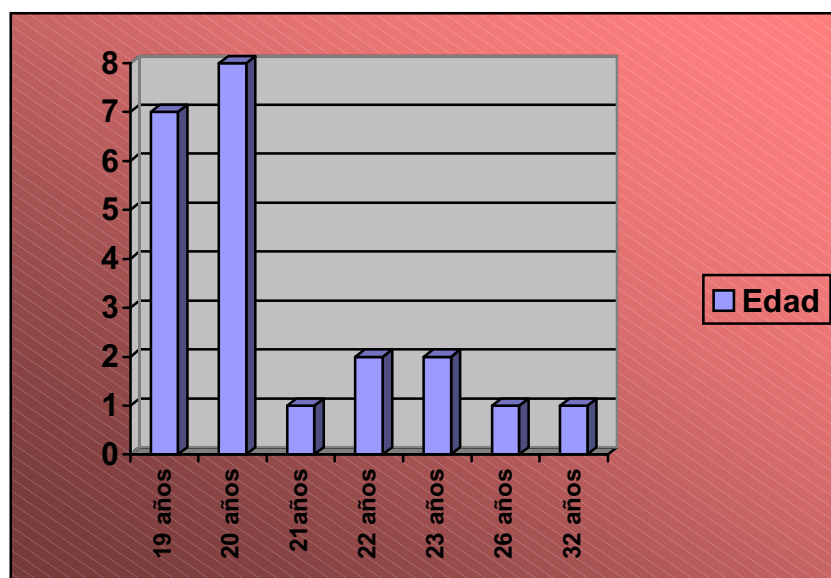


Gráfico 9.2.2. Distribución de la población según edad.

En el cuestionario pretest hemos sabido que 14 de los 22 no saben tocar el piano. De los 8 que lo tocan, 5 poseen estudios de grado elemental y 2 de grado medio. Sin embargo, todos afirman que si supieran tocarlo lo utilizarían en clase con sus alumnos.

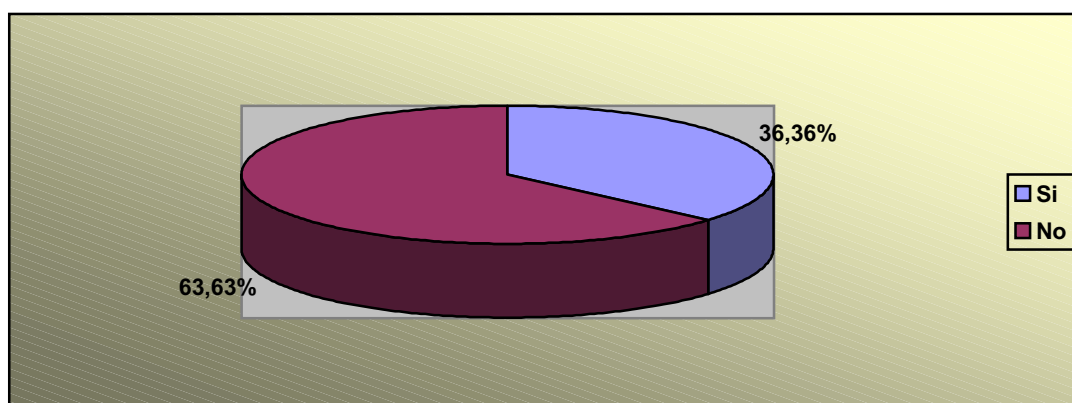


Gráfico 9.2.3. Conocimiento y práctica pianística de los alumnos encuestados.

Pregunta 8: *En caso afirmativo, ¿para qué lo utilizarías? ¿cómo lo utilizarías?*

Tras el análisis de las respuestas a esta pregunta, se han obtenido los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
ACA	Acompañar canciones
ECO	Explicar contenidos musicales
ENT	Entonación
IMP	Improvisación
ECA	Enseñar canciones
EVO	Ejercitar la voz
RDI	Realizar dictados
MOT	Motivar a los niños
TOD	Todas las utilidades

El rasgo *Acompañar canciones (ACA)*, se refiere a la actividad de acompañar que se puede realizar con la ayuda del piano. A este rasgo hacen mención un 86,36% de los encuestados. Destacamos alguna de las respuestas encontradas al respecto:

*“Para acompañar una canción mediante el empleo del
bordón, acordes, bajo...”*

El rasgo *Explicar contenidos musicales (ECO)*, se refiere a los contenidos del Lenguaje Musical que se pueden explicar por medio del piano. Hacen mención a este rasgo un 13,63% de los alumnos:

*“Explicación de cualquier tema relacionado con la música
(elementos, entonación...etc.)”*

El rasgo *Entonación (ENT)*, se refiere a uno de los elementos más importantes de la música, la entonación, el saber afinar y educar el oído para ello. Hacen mención un 13,63% de los alumnos encuestados. Seguidamente presentamos alguna de las respuestas obtenidas al respecto:

*“Para ayudar a los alumnos a entonar los sonidos de una
canción...”*

El rasgo *Improvisación (IMP)*, significa la capacidad de creación e improvisación de las personas y la ayuda que el piano aporta para ello. Hace mención a este rasgo una sola persona, un 4,5% de la población, y dice solamente lo siguiente:

“Para improvisar”

El rasgo *Enseñar canciones (ECA)*, significa la facilidad que el piano aporta al maestro para la enseñanza – aprendizaje de canciones. Hacen mención a este rasgo, un 18,18% de la población. Presentamos alguna de las respuestas obtenidas:

*“ Para enseñar una canción tocando la melodía con el
piano”*

El rasgo *Ejercitar la voz (EVO)*, se refiere a los ejercicios musicales que se realizan con la voz y la ayuda que el piano aporta para esta actividad. Hacen mención a este aspecto, un 9,09% de la población. Presentamos seguidamente alguna de las respuestas obtenidas:

“...para realizar ejercicios con la voz” “como guía para la formación vocal”.

El rasgo *Realizar dictados (RDI)*, se refiere a la ayuda que aporta el piano a la hora de trabajar los dictados melódicos. Hacen mención a este tema, un 9,09% de la población:

“Para hacer dictados musicales”

El rasgo *Motivar a los niños (MOT)*, se refiere a la motivación que es necesario inculcar en los niños para el aprendizaje de la música en general y la ayuda que aporta el piano para ello. Hacen mención un 4,5% de la población:

“Motivar un poco hacia el canto”

El rasgo *Todas las utilizades (TOD)*, se refiere a todos los usos, en general, que se pueden dar al piano. Hace mención una sola persona, un 4,5% de la población, y dice lo siguiente:

“Practicamente para todo. Como base para todo”

Pregunta 9: <i>¿Qué ventajas crees que supondría para tus alumnos el hecho de tu práctica pianística?</i>
--

Los rasgos marcados con el análisis de las respuestas es el siguiente:

Código	Rasgo
DRM	Desarrollo rítmico-melódico.
DAU	Desarrollo auditivo
ENT	Entonación
LCO	Libertad y comodidad
VAR	Visión armónica
COI	Conocimiento del instrumento
MDO	Mejora docente
MIN	Mejora interpretativa
MOT	Motivación
COM	Conocimiento musical

El rasgo *Desarrollo rítmico-melódico (DRM)*, se refiere a la ventaja que aporta el piano sobre el desarrollo del niño en los aspectos señalados. Hacen mención un 18,18% de la población. Presentamos seguidamente alguna de las respuestas obtenidas:

“Posibilidades melódicas, desarrollo rítmico-melódico”.

El rasgo *Desarrollo auditivo (DAU)*, significa la ventaja que aporta el piano sobre el desarrollo del niño en el aspecto señalado. Hacen mención un 45,45% de la población. Destacamos alguna de las respuestas:

“Les permitiría aprender a escuchar” “Serviría para escuchar mejor varios sonidos a la vez”

El rasgo *Entonación (ENT)*, se refiere a la ayuda que aporta el piano para la afinación vocal del niño. Hace mención un 22,72% de la población. Destacamos alguna de las respuestas obtenidas:

“El alumno se acostumbra indirectamente a cantar en una tonalidad determinada, a la vez que marca el ritmo, la altura...”

El rasgo *Libertad y comodidad (LCO)*, se refiere a la posibilidad que ofrece el piano de despertar el lado libre de la persona. Hacen mención un 4,5% de la población. Destacamos alguna respuesta:

“Les permitiría aprender a escuchar, entonar, liberarse de un control permanente por parte del profesor, que les permita expresar libremente la música y sentirse más cómodos con el piano”.

El rasgo *Visión armónica (VAR)*, se refiere a la ventaja que aporta el piano de escuchar la pieza completa con todo su acompañamiento correspondiente. Hace mención un 31,8% de la población. Presentamos alguna respuesta:

“Les daría una visión más global de la canción, verían o tendrían un punto de vista más armonizado”. “Desarrollo del sentido armónico”.

El rasgo *Conocimiento del instrumento (COI)*. Se refiere a la ventaja de que la utilización del piano en Primaria permite que los niños conozcan el instrumento con todos sus elementos. Hace mención un 9,09% de la población. Destacamos alguna respuesta obtenida:

“El conocimiento de un instrumento armónico con grandes posibilidades melódicas”.

El rasgo *Mejora docente (MDO)*. Se refiere a la ventaja de que por medio del piano se permite mejorar la calidad docente de los maestros. Hace mención un 9,09% de los encuestados. Presentamos alguna respuesta:

“Es un recurso más para el profesor y una posibilidad más para mejorar la práctica educativa”.

El rasgo *Mejora interpretativa (MIN)*. Se refiere a la ventaja de que por medio del piano los niños mejoran la calidad interpretativa de las

canciones. Hace mención un 4,5% de los encuestados. Destacamos alguna de las respuestas:

“Les resultaría más fácil a ellos interpretar canciones con el acompañamiento pianístico que solos...”

El rasgo *Motivación (MOT)*. Se refiere a la ventaja de que el piano permite que los niños disfruten más de sus quehaceres musicales en clase, proporcionándoles seguridad, libertad y diversión. Hace mención un 31,81% de la población. Presentamos alguna respuesta:

“Da seguridad a la hora de cantar”. “La realización de canciones sería más amena”. “Les ayudaría quizás a perder un poco la vergüenza”.

El rasgo *Conocimiento musical (COM)*. Se refiere a la ventaja de que por medio del piano es posible entender y conocer mejor y con más facilidad los elementos de la música. Hace mención un 9,09% de los alumnos encuestados. Destacamos alguna respuesta:

“Que puedan apreciar el funcionamiento y cualidades del piano”.

Pregunta 10: **¿Qué ventajas supondría para ti como maestro?**

Se han obtenido los siguientes rasgos tras el análisis de las respuestas:

Código	Rasgo
FTR	Facilitar trabajo
BAS	Base armónica y melódica
FIN	Formación íntegra
CAM	Clase más amena
IMP	Improvisación
CAC	Capacidad de acompañar

El rasgo *Facilitar trabajo (FTR)*, se refiere a la ventaja que supone la practica del piano para la labor docente. Hacen mención a este tema un 45,45% de la población. Presentamos seguidamente alguna de las respuestas obtenidas:

“No tendría que dedicarme exclusivamente a la teoría, sino que a través de la práctica y del contacto real ayudaría a la libre expresión musical”.

El rasgo *Base armónica y melódica (BAS)*, se refiere al soporte armónico y melódico que es el piano en la enseñanza – aprendizaje de la música. Hacen mención a este rasgo un 22,7% de los encuestados. Presentamos alguna respuesta:

“... es una gran base para enseñar al alumno” “Supondría poder tener un aporte tanto armónico como melódico que guiara tanto al profesor como al alumno”

El rasgo *Formación íntegra (FIN)*, se refiere a la formación completa e íntegra que proporciona este instrumento tanto para el mastro como para el alumno. Hacen mención a este aspecto un 13,63% de la población. Presentamos seguidamente alguna de las respuestas obtenidas:

“Formar de una manera íntegra a mis alumnos y a la vez que éstos aprenderían disfrutando con lo que hacen”

El rasgo *Clase más amena (CAM)*, se refiere a la motivación que supone la utilización de este instrumento tanto para los niños como para los maestros. Hacen mención a esta cuestión un 18,18% de los alumnos encuestados. Vamos a presentar alguna de las respuestas de los alumnos:

“Me facilitaría el captar la atención de los niños y como instrumento motivador, para dar juego y que los más pequeños no se aburran”.

El rasgo *Improvisación (IMP)*, se refiere a la capacidad improvisatoria y creativa que aporta el piano tanto al alumno como al maestro. Hacen mención, un 4,5% de la población. Presentamos seguidamente alguna de las respuestas obtenidas:

“El piano es un recurso que te ayuda a desarrollar la improvisación en el aula...”

El rasgo *Capacidad de acompañar (CAC)*, se refiere al desarrollo de la capacidad de acompañamiento de piezas musicales que aporta el instrumento. Hacen mención un 9,09% de la población. Presentamos seguidamente alguna de las respuestas obtenidas:

“Mejoraría mi capacidad de acompañar canciones”

Pregunta 11: ***¿Has trabajado alguna vez la improvisación?. En caso afirmativo, ¿cómo te sientes mientras improvisas?***

De entre los 22 cuestionarios hay 12 alumnos que responden afirmativamente, es decir un 54,54%. Lo representamos en el siguiente gráfico:

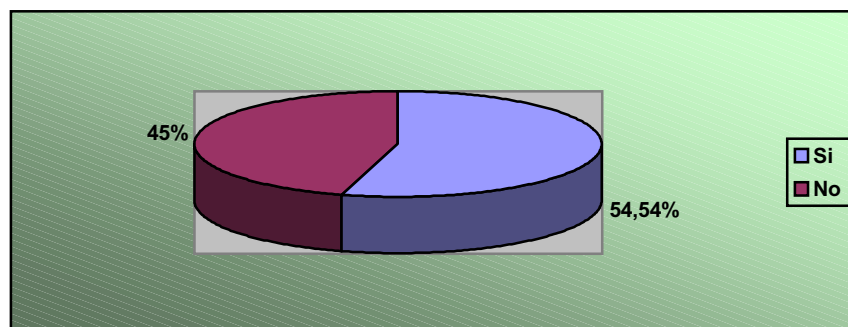


Gráfico 9.2.4. Porcentaje de alumnos que previamente han trabajado la Improvisación.

De entre los que han respondido afirmativamente, hemos dividido sus repuestas en positivas y negativas, para distinguir los que han tenido sensaciones positivas durante su trabajo de improvisación de los que las han tenido negativas:

Código	Rasgo
POS	Positivo
NEG	Negativo

El rasgo *Positivo (POS)*, engloba todos las sensaciones positivas que los alumnos han experimentado durante su trabajo de improvisación. Hacen mención a este rasgo un 58,3% de la población. Presentamos alguna de las frases recogidas en los cuestionarios:

“Una creadora, compositora, una chica que puede realizar las cosas que se proponga, me da seguridad”.

El rasgo *Negativo (NEG)*, engloba todas las sensaciones negativas que los alumnos han experimentado durante sus improvisaciones. Hacen mención a este rasgo un 41,66% de los encuestados. Presentamos alguna de las frases recogidas:

“Con la guitarra he improvisado, pero al no ser muy técnico, la creatividad se estanca. Particularmente me resulta difícil”.

Pregunta 12: *¿Para qué crees que sirve la improvisación?*

Una vez analizadas las respuestas obtenemos los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
CRE	Desarrollo de la creatividad
PER	Asentamiento de la personalidad
AUT	Favorecer autoestima
DAM	Desarrollar aspectos musicales
MDO	Mejorar docencia
EST	Estress

El rasgo *Desarrollo de la creatividad (CRE)*, se refiere al desarrollo creativo que se produce en la persona al trabajar la improvisación. Hacen mención a este rasgo un 50% de la población. Presentamos alguna de las frases recogidas:

“Para ver que cualquier persona puede hacer cosas, música... sin ayuda, sin imposición de las perscripciones, normas o reglas de otros...”

El rasgo *Asentamiento de la Personalidad (PER)*, se refiere a la posibilidad de que un individuo se encuentre a sí mismo y se forme como persona real y auténtica. Hacen mención a este rasgo un 9,09% de la población. Presentamos alguna frase de las respondidas por los alumnos en el cuestionario:

“...también sirve para ser uno mismo” “para favorecer el desarrollo personal”.

El rasgo *Favorecer autoestima (AUT)*, se refiere a la mejoría que se produce en la persona, gracias a la improvisación, al aumentar su autoestima. Hacen mención a este tema un 4,5% de la población. Se muestra a continuación la única frase recogida al respecto:

“Para favorecer la autoestima del individuo”.

El rasgo *Desarrollar aspectos musicales (DAM)*, se refiere a los conocimientos musicales que aporta la improvisación. Hacen mención a este tema un 18,18%. Presentamos alguna de las frases recogidas:

“Para investigar y descubrir nuevas posibilidades musicales y hacer más ágil una interpretación”.

El rasgo *Mejorar docencia (MDO)*, se refiere a la ayuda y posibilidades que ofrece al maestro en su labor docente. Hacen mención a este tema un 22,72% de los encuestados. Presentamos seguidamente alguna de las frases recogidas:

“Para poder afrontar ciertos problemas en el aula y para poder llevar a cabo la práctica musical sin necesidad de una partitura”.

El rasgo *Estrss (EST)*, se refiere a la ayuda que aporta la improvisación en contra del stress. Hacen mención a este rasgo un 4,5% de la población. Presentamos a continuación la única frase recogida al respecto:

“Pues para mucha gente es un buen método para quitarse el stress”.

Pregunta 13: *¿Has acompañado canciones infantiles alguna vez?*
En caso afirmativo, ¿qué ventajas has encontrado en tu experiencia?

De entre los 22 cuestionarios, encontramos 8 que nos dan una respuesta negativa, es decir un 36,36% de los encuestados. Lo representamos en el siguiente gráfico:

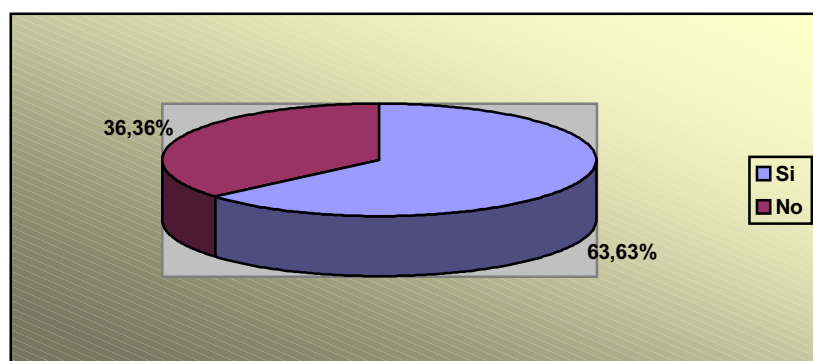


Gráfico 9.2.5. Proporción de alumnos que hayan acompañado canciones infantiles.

Analizados los restantes 14 cuestionarios, los de respuesta afirmativa, hemos encontrado los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
MOT	Motivación
CAL	Mejora de la calidad
FOR	Mejora de la formación
CRE	Creatividad

El rasgo *Motivación (MOT)*, hace referencia a la motivación, el ánimo y la seguridad que aporta el acompañamiento de canciones, tanto para el maestro como para los niños. Hacen mención a este rasgo un 31,8% de la población. Presentaremos seguidamente alguna de las respuestas obtenidas:

“Mayor comodidad para los alumnos. Más motivación, atención, predisposición...etc”.

El rasgo *Mejora de la calidad (CAL)*, se refiere a la mejora de la calidad en todos los aspectos. Hacen mención a este tema un 9,09% de la población. Mostramos las respuestas obtenidas:

“Sí. Sobre todo, poder armonizar la canción y por lo tanto mejorarla” “...la canción queda mucho más completa y tenemos un apoyo rítmico muy importante”.

El rasgo *Mejora de la formación (FOR)*, se refiere a la posibilidad que ofrece el acompañamiento de mejorar la formación tanto del alumnado como del mismo maestro. Hacen mención un 13,63% de la población. Presentamos alguna respuesta obtenida:

“Mejora de mi capacidad de entonación y mejora del oído”. “Facilita el desarrollo cognitivo-musical de los alumnos gracias a sus estructuras sencillas”.

El rasgo *Creatividad (CRE)*, se refiere al desarrollo de la capacidad creativa que se produce al acompañar canciones con cualquier instrumento. Hacen mención a este rasgo un 9,09% de la población. Mostramos alguna de las respuestas obtenidas:

“La posibilidad de crear diversas melodías a partir de un tema principal...”

Pregunta 14: ***¿Para qué crees que sirve el acompañamiento de canciones infantiles?***

Analizadas las respuestas a esta pregunta obtenemos los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
SEG	Seguridad
ENT	Entonación
CON	Conocimiento de la canción
MOT	Motivación
DAU	Desarrollo auditivo, rítmico, melódico
MDO	Mejora docente

El rasgo *Seguridad (SEG)*, se refiere a la seguridad que transmite un acompañamiento musical. Hacen mención a este tema un 4,5% de la población. Presentamos alguna de las respuestas obtenidas:

“Con el acompañamiento los niños se van a sentir más seguros. Es como un punto de apoyo para ellos yo creo que muy importante”.

El rasgo *Entonación (ENT)*, se refiere a la afinación musical del niño. Hacen mención a este rasgo un 22,7% de los encuestados. Presentamos alguna de las respuestas obtenidas:

“Para ayudar a los niños a seguir la canción con facilidad”.

El rasgo *Conocimiento de la canción (CON)*, se refiere al conocimiento de todos los elementos de la pieza musical. Hacen mención a este tema un 18,18% de los alumnos encuestados. Presentamos alguna de las respuestas obtenidas:

“Para tener una conciencia más clara de la canción, más sólida y armónica”

El rasgo *Motivación (MOT)*, se refiere al estado de ánimo para la enseñanza – aprendizaje de la música. Hacen mención a este tema un 40,9% de la población. Presentamos alguna de las respuestas obtenidas:

“Para mí simplemente, variedad y diversidad, hacer algo distinto. En términos más concretos podemos hablar que sirve para motivar a los niños”.

El rasgo *Desarrollo auditivo, rítmico, melódico (DAU)*, se refiere al desarrollo del oído musical, sentido rítmico y melódico en el ser humano. Hacen mención a este rasgo un 27,27% de la población. Presentamos alguna de las respuestas obtenidas:

“Para que los niños aprendan a escuchar lo que cantan”

El rasgo *Mejora docente (MDO)*, hace referencia a la labor docente del maestro en el aula para el aprendizaje de la música. Hacen mención a este tema un 9,09% de los encuestados. Presentamos alguna de las respuestas obtenidas:

“Para desarrollar ya mejorar las actividades musicales”.

Pregunta 15: **Observaciones sobre el tema.**

A esta pregunta sólo han respondido 5 personas. Tres de ellas defienden el acompañamiento e improvisación musicales; una da su opinión sobre lo que debe ser la enseñanza – aprendizaje; la última nos informa de que los maestros no cuentan con formación para la improvisación.

Transcribiremos literalmente cada una de las respuestas:

“El acompañamiento de canciones infantiles despierta en el alumno la curiosidad por otros instrumentos, y se siente acompañado mientras la interpreta, disminuyendo su grado de vergüenza hacia el resto de compañeros”

“Pienso que la improvisación es una cosa que debe trabajarse porque ahí es donde se puede ver la creatividad del niño, sus ideas... En cuanto al acompañamiento, pienso que supone un soporte armónico para el desarrollo de canciones y una referencia muy válida para los niños”

“La improvisación, en mi modesto punto de vista, es fundamental desarrollarla en el aula de música por su gran potencialidad. Sin embargo, la aplicación de este tema es una utopía que será difícil de superar por la comodidad que nosotros pretendemos encontrar”

“La música debe apoyarse principalmente en su dimensión práctica, que permita al niño experimentar, vivenciar, etc... la música, lo cual ayudará a entenderla mejor”

“Los maestros no contamos con formación en la improvisación”

En el cuestionario postest nos encontramos con respuestas mucho más amplias de todos los alumnos.

Pregunta 1: ***Después de tu experiencia en este curso, ¿para qué y cómo utilizarías el piano con tus alumnos en el Centro de Educación Primaria?***

Analizadas las respuestas de los 22 cuestionarios obtenemos los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
ACO	Acompañamiento
MOT	Motivación
CON	Conocimientos Musicales
INT	Interpretación Musical
IMP	Improvisación Musical
FVA	Formación Vocal y Auditiva

El rasgo *Acompañamiento (ACO)*, se refiere al acompañamiento y armonización de canciones y piezas musicales en general. Hacen mención a este rasgo un 72,72% de la población. Vamos a transcribir alguna de las respuestas recogidas:

“Para acompañar una melodía o canción infantil que tuvieran que aprender los alumnos... La utilizaría con bordón y acordes”

El rasgo *Motivación (MOT)*, se refiere a potenciar el espíritu participador, a mejorar el estado de ánimo y provocar una serie de sensaciones positivas que provoca en los alumnos la realización de algo en concreto, en este caso la utilización del piano en clase. Hacen mención a este tema un 40,9% de los encuestados. Vamos a presentar alguna de las respuestas obtenidas:

*“... para despertar el gusanillo musical en los niños”.
“Para crear un ambiente ameno en el transcurso de la clase de música”*

El rasgo *Conocimientos musicales (CON)*, se refiere a la adquisición de cultura musical facilitada en este caso por la utilización del piano o teclado en el aula de Primaria. Hacen mención a este rasgo un 13,63% de los alumnos encuestados. Vamos a transcribir alguna de las respuestas recogidas:

“Para la realización de propuestas didácticas, ritmo, melodía, etc...”

El rasgo *Interpretación Musical (INT)*, se refiere a la mejoría producida en la interpretación de canciones y piezas musicales que se trabajan en clase gracias a la utilización del piano o teclado. Hacen mención a este aspecto un 9,09% de la población. Vamos a presentar alguna de las respuestas obtenidas:

“Para presentar las canciones, los cuentos musicales, de otra forma, diferente a la tradicional” “Para ayudarlos al mejor montaje de las canciones...”

El rasgo *Improvisación (IMP)*, se refiere a la posibilidad de desarrollo de las capacidades improvisatorias tanto en niños como en maestros, por medio de la utilización del piano. Hacen mención a este punto un 22,72% de la población. Vamos a transcribir alguna de las respuestas recogidas:

“Para fomentar el desarrollo de la improvisación”

El rasgo *Formación Vocal y Auditiva (FVA)*, se refiere al desarrollo vocal y auditivo que se produce en el niño con la utilización del piano en el aula por parte del maestro. Hacen mención a este tema un 13,63% de la población. Vamos a presentar seguidamente alguna de las respuestas obtenidas:

“El piano lo utilizaría como instrumento acompañante a una canción, como referencia vocal y auditiva...” “Para que el niño conozca otras posibilidades de escuchar una canción, que no sea sólo con voz, guitarra o flauta.”

<p>Pregunta 2: ¿Qué ventajas crees que supondría para tus alumnos el hecho de tu práctica pianística?</p>
--

Analizadas las respuestas, se han obtenido los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
APO	Apoyo
CON	Conocimientos musicales
MOT	Motivación
IMP	Improvisación
FVA	Formación Vocal y Auditiva
FDO	Facilidad Docente
INT	Interpretación Musical

El rasgo *Apoyo (APO)*, se refiere al respaldo que supone para los niños y maestros el acompañamiento armónico realizado por un instrumento como el piano. Hacen mención a este punto un 16% de la población. Presentamos a continuación alguna de las respuestas obtenidas:

“El piano es un instrumento que les sirve de mucho apoyo a la hora de cantar”

El rasgo *Conocimientos musicales (CON)*, se refiere a la adquisición de cultura musical facilitada en este caso por la utilización del piano o teclado en el aula de Primaria. Hacen mención a este rasgo un 31,81% de los encuestados. Transcribimos alguna de las respuestas obtenidas:

“Dar a conocer la armonía de una forma práctica” “Les ayudaría a conocer las distintas posibilidades musicales”

El rasgo *Motivación (MOT)*, se refiere a potenciar el espíritu participador, a mejorar el estado de ánimo y provocar una serie de sensaciones positivas que se producen en los alumnos con la utilización del piano en clase. Hacen mención a este tema un 50% de los alumnos encuestados. Presentamos a continuación alguna de las respuestas obtenidas:

“...animación a las canciones, se animaría más a los niños a cantar y cantarían todos”

El rasgo *Improvisación (IMP)*, se refiere a la posibilidad de desarrollo de las capacidades improvisatorias tanto en niños como en maestros, por medio de la utilización del piano. Hacen mención a este punto un 13,63% de la población. Vamos a transcribir alguna de las respuestas recogidas:

“Espontaneidad, libertad de expresión y mayor participación”

El rasgo *Formación Vocal y Auditiva (FVA)*, se refiere al desarrollo vocal y auditivo que se produce en el niño con la utilización del piano en el aula por parte del maestro. Hacen mención a este tema un 13,63% de la población. Transcribimos alguna de las respuestas obtenidas:

“...además de acostumbrárseles el oído a cantar acompañados con el piano”

El rasgo *Facilidad Docente (FDO)*, se refiere a la ayuda que supone el piano para la docencia. Hacen mención a este rasgo un 4,5% de los encuestados. Vamos a transcribir la respuesta recogida:

“Un mayor campo de acción para enseñar a los alumnos”

El rasgo *Interpretación Musical (INT)*, se refiere a la mejoría producida en la interpretación de canciones y piezas musicales que se trabajan en clase gracias a la utilización del piano o teclado. Hacen mención a este aspecto un 9,09% de la población. Vamos a presentar alguna de las respuestas obtenidas:

“Supondría poder comprender una obra en su totalidad y serviría de gran ayuda para la interpretación de la misma”.

Pregunta 3: *¿Qué ventajas supondría para ti como maestro?*

Después de analizar las respuestas, hemos obtenido los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
CON	Conocimientos musicales
MOT	Motivación
INT	Interpretación
IMP	Improvisación
ACO	Acompañamiento
DIS	Disfrutar
FDO	Facilidad docente

El rasgo *Conocimientos musicales (CON)*, se refiere a la adquisición de cultura musical facilitada en este caso por la utilización del piano o teclado. Hacen mención a este rasgo un 4,5% de los encuestados. Transcribimos la respuesta obtenida:

“Otro método de seguir aprendiendo nuevos conocimientos musicales a través de un instrumento armónico”.

El rasgo *Motivación (MOT)*, se refiere a potenciar el espíritu del bien hacer, a mejorar el estado de ánimo y provocar una serie de sensaciones positivas que se producen en los maestros al utilizar el piano. Hacen mención a este tema un 4,5% de los alumnos encuestados. Presentamos a continuación la respuesta obtenida:

“Mayor atención de los alumnos”

El rasgo *Interpretación Musical (INT)*, se refiere a la mejoría producida en la interpretación de canciones y piezas musicales que se trabajan en clase gracias a la utilización del piano o teclado. Hacen mención a este aspecto un 18,18% de la población. Vamos a presentar alguna de las respuestas obtenidas:

“Me serviría de gran ayuda a la hora de interpretar las canciones, así los alumnos tendrán una base armónica sobre la que cantar”

El rasgo *Improvisación (IMP)*, se refiere a la posibilidad de desarrollo de las capacidades improvisatorias en maestros, por medio de la utilización del piano. Hacen mención a este punto un 4,5% de la población. Vamos a transcribir la respuesta recogida:

“Ayuda melódica, referencia armónica, mayor amplitud en creatividad”.

El rasgo *Acompañamiento (ACO)*, se refiere al acompañamiento y armonización de canciones y piezas musicales en general. Hacen mención a este rasgo un 9,09% de la población. Vamos a transcribir alguna de las respuestas recogidas:

“Me ayudaría a poder armonizar mejor las canciones y entenderlas mejor”

El rasgo *Disfrutar (DIS)*, hace referencia al orgullo y disfrute que provocaría en el maestro la capacidad de poder interpretar y acompañar canciones al piano. Hacen mención de este tema un 13,63% de la población. Transcribimos alguna de las respuestas obtenidas:

“Creo que también disfrutaría yo, mientras mis alumnos aprenden y yo aprendo de ellos”.

El rasgo *Facilidad Docente (FDO)*, se refiere a la ayuda que supone el piano para la docencia. Hacen mención a este rasgo un 54,54% de los encuestados. Vamos a transcribir alguna de las respuestas recogidas:

“Poder disponer de un recurso que permite realizar actividades prácticas que orientan la enseñanza”

Pregunta 4: ***En este corto espacio de tiempo de práctica improvisatoria, ¿has sentido un poco de libertad, fluidez de ideas, posibilidad de cambiar de dirección en tu línea de improvisación, te has sentido original en tu elaboración? En caso negativo, por el escaso tiempo disponible en este curso, ¿crees que podrías conseguir estas cualidades si sigues improvisando y trabajando la materia?***

Analizadas las respuestas obtenemos que 19 personas responden afirmativamente y 3 negativamente, pero estas tres afirman que si siguieran practicando, conseguirían la fluidez, originalidad y libertad necesarias.

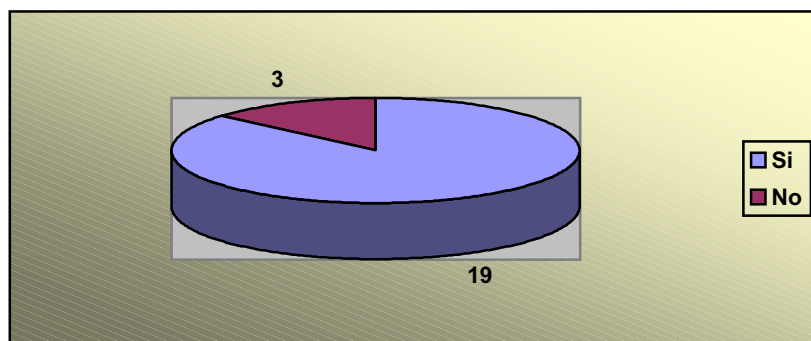


Gráfico 9.2.6. Número de alumnos que han sentido libertad en la improvisación

Entre las respuestas afirmativas tenemos las siguientes:

“Al improvisar uno saca todo el potencial musical que lleva dentro”

“No me he sentido coartada; me he sentido a gusto”

Entre las negativas, después de responder negativamente a la primera parte de la pregunta, nos encontramos para la segunda con respuestas como las siguientes:

“Seguramente sí”

“Sí que se vería ampliada”

Pregunta 5: *¿Para qué crees que sirve la improvisación al piano en el ámbito escolar?*

Analizadas las respuestas obtenemos los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
CRE	Creatividad
SEG	Seguridad
COA	Conocimientos armónicos
DRM	Desarrollo rítmico y melódico
CCO	Capacidad de concentración
ACO	Acompañamiento
PER	Personalidad

El rasgo *Creatividad (CRE)*, se refiere a la capacidad de creación de las personas en todos sus aspectos. Hacen mención a este rasgo un 77,27% de la población. Presentaremos a continuación alguna de las respuestas obtenidas:

“Para que el niños se encuentre libre de estructuras y formas musicales que posibilitarán el desarrollo de ideas musicales”

El rasgo *Seguridad (SEG)*, se refiere a la seguridad personal que provoca el improvisar, al saber defenderse en las distintas situaciones por medio de la improvisación. Hacen mención a este tema un 9,09% de la

población. Transcribimos seguidamente alguna de las respuestas de los cuestionarios:

“Para dar seguridad a los niños”

El rasgo *Conocimientos armónicos (COA)*, se refiere a todos aquellos conocimientos que la persona adquiere por medio de la improvisación, sobre todo los armónicos. Hacen mención a este tema un 4,5% de la población. Presentamos a continuación la respuesta obtenida:

“Para conocer la estructura armónica básica y así desarrollar la creatividad”

El rasgo *Desarrollo rítmico y melódico (DRM)*, se refiere al desarrollo rítmico y melódico que se produce en la persona gracias a la improvisación. Hacen mención a este tema un 9,09% de la población. Presentamos alguna de las respuestas de los cuestionados:

“Desarrollo rítmico – melódico”

El rasgo *Capacidad de Concentración (CCO)*, se refiere al desarrollo de memoria y concentración que se produce gracias a la improvisación. Hacen mención a este rasgo un 4,5% de la población. Presentamos la respuesta obtenida:

“Capacidad de concentración, memoria”

El rasgo *Acompañamiento (ACO)*, se refiere al acompañamiento musical que se realiza por medio de la improvisación. Hacen mención a este tema un 13,63% de la población. Presentamos a continuación alguna de las respuestas obtenidas:

“Conocer posibilidades para el acompañamiento”

El rasgo *personalidad (PER)*, se refiere al hecho de fijar la personalidad de una persona gracias a la improvisación. Hacen mención a este tema un 4,5% de la población. Presentamos la respuesta obtenida:

“Para descubrir cualidades en uno mismo, ya que el que improvisa está sacando lo que lleva dentro”

Pregunta 6: ***Según tu experiencia en el curso, ¿qué ventajas supone para ti como persona la improvisación?***

Analizadas las respuestas obtenemos los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
SEG	Seguridad
DIS	Disfrutar
MDO	Mejora docente
MOT	Motivación
LIB	Libertad
CRE	Creatividad
CON	Conocimientos musicales
EXP	Expresión

El rasgo *Seguridad (SEG)*, se refiere a la seguridad personal que provoca el improvisar, al saber defenderse en las distintas situaciones por medio de la improvisación. Hacen mención a este tema un 4,5% de la población. Transcribimos seguidamente la respuesta obtenida:

“Me da seguridad en la tarea que posteriormente voy a realizar”

El rasgo *Disfrutar (DIS)*, se refiere al orgullo y disfrute que provoca la capacidad de improvisar. Hacen mención de este tema un 4,5% de la población. Transcribimos la respuesta obtenida:

“Disfrutas más de la música porque nunca se acaba el repertorio musical”

El rasgo *Mejora Docente (MDO)*, se refiere a la mejoría que ostenta el maestro en su labor docente gracias a la improvisación. Hacen mención a este tema un 18,18% de la población. Transcribimos alguna de las respuestas obtenidas:

“Poder llevar a cabo esta práctica en el aula de manera didáctica”

El rasgo *Motivación (MOT)*, se refiere a potenciar el espíritu del bien hacer, a mejorar el estado de ánimo y provocar una serie de sensaciones positivas que se producen al utilizar el piano. Hacen mención a este tema un 13,63% de los alumnos encuestados. Presentamos a continuación alguna de las respuestas obtenidas:

“Ha despertado en mí las ganas de improvisar y crear canciones. Siempre me ha gustado, pero nunca he llegado a practicarlo”

El rasgo *Libertad (LIB)*, se refiere a la sensación de libertad que da el hecho de improvisar. Hacen mención a este tema un 13,63% de la población. Transcribimos a continuación alguna de las respuestas obtenidas:

“Supone libertad en el ámbito del acompañamiento”

El rasgo *Creatividad (CRE)*, se refiere a la capacidad creadora de la persona en todos sus aspectos. Hacen mención a este tema un 22,72% de la población. Transcribimos a continuación alguna de las respuestas obtenidas:

“Crear y cambiar canciones”

El rasgo *Conocimientos musicales (CON)*, se refiere a todos los conocimientos musicales que se adquieren gracias a la improvisación. Hacen mención a este tema un 9,09% de la población. Presentamos seguidamente alguna de las respuestas obtenidas:

“Es la cumbre del conocimiento musical.” “Descubrir nuevas posibilidades musicales”

El rasgo *Expresión (EXP)*, se refiere a la exteriorización de ideas y sentimientos que se realiza por medio de la improvisación. Hacen mención a este tema un 13,63% de la población. Presentamos alguna d elas respuestas obtenidas:

“Supone poder exteriorizar mis sentimientos, mi creatividad”.

Pregunta 7: *¿Qué ventajas has encontrado en tu experiencia de hoy en el curso, al acompañar canciones infantiles? ¿Para qué crees que sirve el acompañamiento de canciones infantiles?*

Analizadas las respuestas, se han obtenido los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
MOT	Motivación
APO	Apoyo
INT	Interpretación
FOR	Formación
CRE	Creatividad
DIS	Disfrutar
MDO	Mejora Docente

El rasgo *Motivación (MOT)*, se refiere a potenciar el espíritu del bien hacer, a mejorar el estado de ánimo y provocar una serie de sensaciones

positivas que se producen al utilizar el piano. Hacen mención a este tema un 40,9% de los alumnos encuestados. Presentamos a continuación alguna de las respuestas obtenidas:

“Para motivar a los alumnos para que canten y para que se familiaricen con los sonidos”

El rasgo *Apoyo (APO)*, se refiere al apoyo que se ofrece al alumnado por medio del acompañamiento de canciones. Hacen mención a este tema un 18,18% de los encuestados. Presentaremos a continuación alguna de las respuestas obtenidas:

“Pienso que acompañar canciones infantiles es importante porque así los niños tienen una referencia auditiva y vocal de la canción”.

El rasgo *Interpretación (INT)*, se refiere a la mejora interpretativa que se produce por medio del acompañamiento de canciones. Hacen mención a este tema un 22,72% de la población. Transcribimos seguidamente alguna de las respuestas obtenidas:

“Para que las canciones queden mejor y los niños entonen mejor”

El rasgo *Formación (FOR)*, se refiere a la formación íntegra que se da al alumno por medio de la escucha de canciones armonizadas. Hacen mención a este tema un 27,27% de la población. Presentamos alguna de las respuestas obtenidas:

“Para que los niños entiendan mejor la idea que queremos transmitir a través de las canciones infantiles”

El rasgo *Creatividad (CRE)*, se refiere a la capacidad creadora de la persona en todos sus aspectos. Hacen mención a este tema un 4,5% de la población. Transcribimos a continuación la respuesta obtenida:

“Para poder crear tu un acompañamiento”

El rasgo *Disfrutar (DIS)*, se refiere al orgullo y disfrute que provoca la capacidad de improvisar, tanto en niños como educadores. Hacen mención de este tema un 4,5% de la población. Transcribimos la respuesta obtenida:

“Acompañar canciones hace que disfrutes tu y los niños también”

El rasgo *Mejora Docente (MDO)*, se refiere a las ventajas docentes que se producen gracias al acompañamiento al piano de canciones infantiles. Hacen mención a este tema un 4,5% de la población. Presentamos la respuesta obtenida:

“Acompañando canciones se pueden hacer las clases de modo diferente, clases más activas y amenas”.

Pregunta 8: ***¿Consideras importante que el maestro improvise y acompañe canciones al piano en el Área de Música en los Centros de Educación Primaria? ¿Por qué?***

Analizadas las respuestas encontramos que todos los alumnos encuestados responden afirmativamente a excepción de uno, que añade que no debe ser el único recurso, no lo descarta pero debe haber también otros.

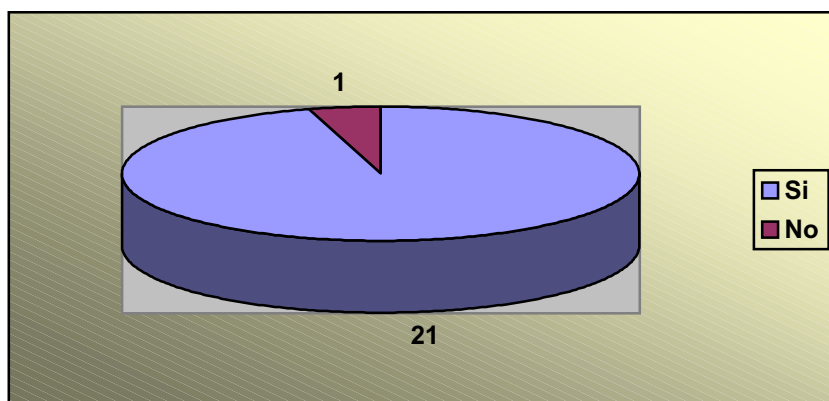


Gráfico 9.2.7. Importancia de la improvisación y acompañamiento al piano para maestros.

Analizadas las respuestas obtenemos los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
POS	Posibilidades del piano
MOT	Motivación
MDO	Mejora Docente
FOR	Formación

El rasgo *Posibilidades del Piano (POS)*, se refiere a todas las posibilidades que ofrece el piano a la hora de improvisar y acompañar canciones. Hacen mención a este tema un 4,5% de la población. Presentamos la única respuesta obtenida:

“Si, porque el piano ofrece muchas posibilidades como instrumento tanto melódico como armónico”.

El rasgo *Motivación (MOT)*, se refiere a potenciar el espíritu del bien hacer, a mejorar el estado de ánimo y provocar una serie de sensaciones positivas que se producen al utilizar el piano. Hacen mención a este tema un 13,63% de los alumnos encuestados. Presentamos a continuación alguna de las respuestas obtenidas:

“Porque cuando cantamos a capella, el trabajo se hace muy monótono y sin sustancia, al acompañar la canción es diferente y mucho más divertida”.

El rasgo *Mejora Docente (MDO)*, se refiere a las ventajas que ofrece el piano para la enseñanza – aprendizaje en el aula. Hacen mención a este rasgo un 31,8% de la población. Transcribimos seguidamente alguna de las respuestas obtenidas:

“Facilita en todo momento el desarrollo de la actividad al igual que hace que los niños tomen un mayor interés, evitando que la actividad a realizar pierda el rumbo”.

El rasgo *Formación (FOR)*, se refiere a la formación que se recibe gracias a la utilización del piano en el aula. Hacen mención a este tema un 36,36% de la población. Presentamos alguna de las respuestas obrtenidas:

“Porque ayuda a formar tanto el sentido del ritmo como el oído musical de los alumnos”.

Pregunta 9: ¿Te parece importante que exista una asignatura en las Facultades para los futuros maestros sobre el acompañamiento y la improvisación al piano? ¿Por qué?

Obtenemos unanimidad en esta 9ª pregunta. Analizando las razones expuestas, tenemos los siguientes rasgos:

Código	Rasgo
ACO	Acompañamiento
FOR	Formación
MDO	Mejora Docente
IMP	Improvisar

El rasgo *Acompañamiento (ACO)*, se refiere al acompañamiento de canciones y otras piezas musicales por medio del piano. Hacen mención a este rasgo un 13,63% de la población. Presentaremos a continuación alguna de las respuestas obtenidas:

“Porque es necesario acompañar las canciones con un instrumento armónico”.

El rasgo *Formación (FOR)*, se refiere a la formación que se puede recibir a través de la asignatura de Piano Básico. Hacen mención a este tema un 36,36% de la población. Transcribimos a continuación alguna de las respuestas obtenidas:

“Para que en un futuro, sepamos utilizar el piano como un recurso más”.

El rasgo *Mejora Docente (MDO)*, se refiere a las ventajas docentes que conllevan los conocimientos pianísticos. Hacen mención a este aspecto un 50% de la población. Transcribimos a continuación alguna de las respuestas obtenidas:

“Con un teclado se pueden desarrollar muchas actividades de manera diferente. Por ello, sí veo importante que exista una asignatura de este estilo.”

El rasgo *Improvisación (IMP)*, se refiere a la capacidad de creación e improvisación de las personas al piano. Hacen mención a este tema un 22,72% de la población. Presentaremos alguna de las respuestas recogidas:

“Porque creo que la improvisación debe estar presente en todos los educadores musicales”.

Pregunta 10: **Observaciones sobre el tema**

En esta pregunta transcribiremos literalmente las respuestas obtenidas debido a la baja participación en ella:

“Después de lo visto en esta práctica educativa, creo que instrumentos armónicos como el piano son muy útiles tanto para desarrollar la actividad improvisatoria y creativa tanto del alumno como del profesor, como para poder hacer las clases más amenas y activas”.

“Quisiera repetir esta experiencia a la vuelta de vacaciones. Y también que este minicurso conste como hecho”.

“Este tema me parece importante, ya que realizar acompañamiento de las canciones o cuentos infantiles es una manera muy útil para realizar en el aula. Es una forma clara de potenciar la participación en el aula. Solamente decir que me ha gustado mucho esta experiencia pero que se me ha hecho muy corta. Espero repetir”.

“Habría que tener en cuenta que no en todos los colegios se cuenta ni siquiera con un teclado para poder llevar a cabo lo que aquí aprendemos. Como siempre nos vemos limitados por los medios”.

“La improvisación puede ser de gran ayuda para el desarrollo de una clase, en todos los aspectos”.

“Destacar la importancia dentro del ámbito escolar de la improvisación y sus múltiples funcionalidades como el desarrollo de la capacidad armónica, conciencia de una tonalidad, sensación de libertad y su gran potencialidad motivadora.”

“La improvisación y el acompañamiento son imprescindibles para la formación de los futuros docentes ya que ofrece muchas posibilidades para la acción en el aula.”

“Ha sido un curso muy interesante e innovador que me ha aportado una nueva visión de futuro sobre la improvisación y cómo esta es práctica para la enseñanza”.

Como conclusión, anotamos que en los cuestionarios posttest, los alumnos responden con más conocimiento de causa que en los pretest; saben con más firmeza lo que responden debido a que lo han experimentado. Justifican sus respuestas más coherentemente. También se observa claramente la casi total unanimidad en la valoración positiva del curso y de lo que en ella se desea transmitir. Acompañamiento, Creatividad, Motivación y Facilidad Docente son los términos que más positivamente están valorados como ventajas de este curso y asignatura. Hay casi unanimidad (21 alumnos), en considerar importante que el maestro de Primaria improvise y acompañe canciones al piano, y unanimidad (22 alumnos), en que exista una asignatura en las Facultades de Educación sobre la improvisación y acompañamiento con dicho instrumento melódico - armónico.

Por tanto concluimos que es necesaria la existencia de una asignatura específica de Piano Básico en las Facultades de Educación para los futuros maestros especialistas en Educación Musical; ello les aportará seguridad, facilidad y fluidez en su práctica docente, y un caudal importante de recursos para poder utilizar en sus clases. Pensando en los niños, alumnos de Primaria, el acompañamiento pianístico por parte del maestro, les aporta un arropamiento armónico que les permite comprender con más profundidad cada una de las piezas, canciones, danzas... que se trabajen en el aula; les mantendrá más atentos y su motivación será mucho mayor ante la materia y por tanto, ello influirá positivamente en los resultados. En definitiva, mejoraremos la calidad de la enseñanza – aprendizaje en el área de música de Educación Primaria.

3. PROPUESTA

Viendo la valoración positiva del experimento piloto, los resultados de nuestra investigación y el reto sobre la calidad que las universidades están asumiendo para su homologación y adaptación al Espacio Europeo, nos atrevemos a proponer una asignatura para los alumnos de la especialidad de Educación Musical de las Facultades de Educación de las Universidades, con la que creemos mejorará cualitativamente su formación.

Denominación: **PIANO BÁSICO**

PROGRAMA

3.1. Introducción

El piano es el medio fónico y expresivo que reúne en sí mismo la mayor variedad de recursos y posibilidades que ningún otro instrumento musical presenta ni haya presentado nunca. Tal superioridad está demostrada por la cantidad y calidad de literatura que poseemos para él, notablemente superior que para el resto, haciendo ver así la confianza depositada por los compositores sobre este instrumento, desde Clementi hasta nuestros días, siendo el preferido debido a su personalidad fónica. Incluso la música que no está compuesta para piano es adaptada o transcrita para el mismo (árias de ópera, sinfonías orquestales...), a fin de que se haga popular y la pueda tocar toda persona con las mínimas nociones pianísticas.

Recordando un poco a esos compositores, nos encontramos con Haydn y Mozart, como representantes de la fase intermedia entre el clave y el piano, logrando este último sobre todo, un perfecto equilibrio entre el sentimiento y los medios técnicos. Les siguen Clementi, Beethoven, en cuya

música pianística, el piano se transforma en instrumento orquestal; es evidente la alusión a variadas sonoridades y diferentes instrumentos orquestales. Estos fueron los pioneros en escribir para piano, pero existen muchos otros posteriores que con su música lo consagraron como instrumento completo, orquestal y lleno de posibilidades para expresar todos los sentimientos humanos existentes. Nombramos algunos: Schubert, Schumann, Chopin, Liszt, Brahms, Debussy, Ravel, Scriabin, Falla...

El piano ha sido considerado como el rey de los instrumentos, sin desvalorizar a los demás; por supuesto cada instrumento es importante y cada uno ha sido creado para un fin en particular, pero el sonido del piano, la posibilidad de tocar por un solo intérprete toda una pieza orquestal con 10 dedos y 88 teclas, el ser solista absoluto pudiendo hacer con esos 10 dedos tanto la melodía como el acompañamiento, el poder acompañar solistas..., le convierten en instrumento rico y completo que se ha ganado el aprecio de la sociedad desde que Cristofori construyó el primero en 1702.

Era el instrumento preferido de la burguesía y en la mayoría de los hogares románticos había un piano y un pianista no profesional, a través de los cuales se consumía gran parte de la música.

Esta sociedad sabe que la influencia del sonido llega a nosotros y nos afecta a los sentidos desde fuera. Pero en realidad, el auténtico secreto de la influencia de la música está escondido en ese origen, en las cualidades del instrumento, en el interior de la fuente (persona que lo escribe) y en la psicología de la persona que produce el sonido. Sólo el sonido que se emite ya tiene un valor psicológico sobre nosotros. Se trata de ese sonido que tanto trabajaron los cembaleros de finales del siglo XVII, cuando se encontraban por un lado con el clavicordio, instrumento de cuerdas percutidas, con sensibilidad al "tocco", posibilidad de sonido ligado y lleno de matices de expresión y la vibración de la cuerda mediante el trémolo del dedo; sin embargo su sonido era muy débil, limitándose su uso a ambientes íntimos formados por un número reducido de personas. Por otro lado estaba el clave, instrumento de cuerdas punteadas, construido a raíz de los defectos del clavicordio, siendo éste mucho

más potente y brillante pero carecía de las propiedades expresivas del clavicordio. Pero pronto se reclamaba la necesidad de que otro instrumento devolviera al teclado la antigua sensibilidad del “tocco” que el clavicordio poseía, de donde se pudieran obtener sonoridades de una mayor poesía engalanadas con las infinitas gradaciones de la propia sensibilidad, ya que el clavicordio era considerado, según el Diccionario Musical de Koch (1802), como *“un bálsamo para el doliente y un amigo participante de la propia alegría”*. (citado en Casella, 1993:20)

Mattheson afirmó un siglo antes que: *“Quien desee escuchar una sonoridad delicada y gozar de un estilo puro, lleve a su ejecutante a un hermoso clavicordio, porque en éste solamente es dable escuchar verdadera música, mientras que con los grandes claves provistos de varios registros, muchas imperfecciones escaparían al oído, y difícilmente se podría apreciar la perfección del tocar”*. (Ibid. 1993. Pag. 20)

Así, Bartolomeo Cristofori, cembalaro italiano, de Padua, que el Príncipe Ferdinando de Toscana tenía a su servicio en calidad de conservador de su rica colección de instrumentos musicales, construyó un instrumento con las cualidades dinámicas del clavicordio y con gran riqueza sonora. Se trataba del clavicembalo col piano e forte, instrumento con cuerdas percutidas por pequeños martillos, creando así un medio fónico capaz de responder a las exigencias del arte musical que venía. Este instrumento poseía el don de la sensibilidad al “tocco”, mucho más acrecentado que en el clavicordio, pudiendo con él, graduar la intensidad y la calidad del sonido, pero sobre todo, daba la posibilidad de hacer poesía, de expresar los más variados sentimientos con un sonido de sutil fascinación y llegar así a los corazones de todos los que lo escuchan.

En años posteriores, se ha ido perfeccionando este gran invento, sobre todo, con el acoplamiento de los pedales conocidos como “del piano” y “del fuerte”. Este fue un perfeccionamiento muy importante, ya que los pedales crean una atmósfera irreal. Con ellos se transforma cada nota en el fantasma

de ella misma, agrega a cada sonido simple todas las idealidades sonoras capaces de ser recogidas bajo la ley acústica del sonido, convirtiéndolo en un ideal de cierta vaporosidad, lejos de ser cortante, vacío y frío.

Esta propiedad del piano, en evocar una atmósfera realmente mágica no fue igualada por ningún orquestador, ni siquiera Ravel o Berg, que intentaron llevar la disociación atómica de la orquesta a sus más extremos límites. A pesar de estos excelentes resultados el piano conserva enteramente su superioridad, en cuanto se refiere al misterio sonoro y la irrealidad armónica.

Por lo tanto, hoy en día podemos decir que contamos con un instrumento cálido, intenso, lleno, para el cual casi todos los compositores consagrados de la historia han escrito por lo menos una pieza en cualquiera de sus variedades: piezas para piano sólo, para piano acompañamiento, para piano y otro u otros instrumentos, para piano solista y orquesta, para orquesta donde el piano está incluido, para piano a cuatro manos, para dos, tres o cuatro pianos, o bien han hecho transcripciones para piano, de piezas orquestales u operísticas. Consideramos de gran importancia transcribir a continuación un artículo que escribió Liszt en 1837 en la Gazette Musicale: *“No siento personalmente la necesidad de la orquesta ni de la ópera. El piano es para mí, lo que la nave es para el marinero y el caballo para el árabe; más aún: mi idioma, mi vida, mi “yo”. Sus cuerdas vibran al choque de mi pasión, y su teclado participa íntimamente de mis diferentes estados de ánimo. Para mí, la importancia del piano es enorme, y siento que me tiene ligado con cadenas que no podré nunca romper. Según mi opinión, el piano ocupa el lugar más alto en la vasta familia de los instrumentos musicales. Es entre aquellos el más complejo y también el único que progresa continuamente, perfeccionándose día a día. Su extensión abarca más de seis octavas, vale decir supera a la de la mayor orquesta, pudiendo sin embargo ser ejecutado este enorme material sonoro por los diez dedos de una sola persona, mientras la orquesta requiere el trabajo de cien ejecutantes. Podemos tocar los acordes como un arpa, cantar como los instrumentos a viento, picar, ligar, realizar en el mismo miles y miles de pasajes, completamente diferentes, que antes, resultaban posibles tan sólo por el concurso de varios instrumentos. El piano tiene la posibilidad más que*

cualquier otro instrumento de participar de la vida del hombre, a más, de vivir una vida con un desarrollo completamente personal. Microcosmos “micro – deus”. Mi mayor ambición es legar a los pianistas que me han de suceder, una suma de experiencia vivida, una obra pianística dignamente profundizada a través de la cual cuando la hayan estudiado, puedan superar mis personales resultados. Recuerdo la historia del perro de La Fontaine, que abandonaba el hueso exquisito que estaba royendo, para correr detrás de una sombra. Probablemente esté próxima la hora en que yo me olvidaré de mí mismo, para seguir no sé a qué inalcanzable fantasma”. (Casella, Ob.cit. pag.67)

Con esto queremos decir que el piano es un instrumento capaz de influir de manera contundente en las personas. La música que se emite de ella puede penetrar no sólo en lo consciente del hombre, sino que se apodera también de lo más profundo del subconsciente. De la misma manera, el pianista intérprete, de acuerdo con la influencia que viene de sus pensamientos, puede producir ese mismo resultado mediante su instrumento.

Existen tres elementos imprescindibles para que la música influya en las personas: el interior del compositor, las cualidades del instrumento y el valor psicológico del intérprete.

Interpretando al piano se puede producir un fenómeno espiritual en quien lo escuche. El sonido penetra y actúa en todos los nervios, se generan vibraciones en él y se despiertan sentimientos amistosos.

Por otro lado, un elemento importante de la preparación especial de un maestro de música lo constituye “*el dominio de un instrumento musical, por lo general el piano*”. (González, 1974:13)

González (Ob.cit.) asegura que la improvisación al piano es un importante colaborador en las clases de música. No se le pide al maestro que sea un virtuoso del instrumento pero sí se le exige un dominio suficiente como para salvar las dificultades de las composiciones del repertorio escolar.

De la misma manera, Bachmann (1998) escribe sobre la Rítmica de Jaques-Dalcroze, quien se opone radicalmente a usar siempre grabaciones en el aula; las admite como ejemplos o como soporte de realizaciones coreográficas, pero ante todo, defiende fogosamente la música improvisada del maestro, siendo su instrumento preferido el piano.

Jaques-Dalcroze dijo: ...que los ritmos marcados por el maestro con las manos o en el suelo con un bastón consiguen ser imitados por los niños con exactitud, fuerza e inteligencia, pero no les incitan a completarlos o a matizarlos de forma personal, mientras que si se tocan al piano infunden alegría y entusiasmo tanto en los pequeños cuerpos como en los jóvenes espíritus y estimulan directamente las facultades de invención. (Ibid. 1998. Pag. 191)

El maestro debe interpretar al piano el ritmo con precisión, y elegir las sonoridades y los motivos que necesita para aportar las cualidades dinámicas e imaginativas que pretende comunicar a los alumnos. Si se cumplen estas condiciones, es obvia la superioridad del piano frente a los demás instrumentos, ya que en él se encuentran, después del sintetizador, el mayor número de dimensiones y posibilidades musicales. Aunque sabemos que no las posee todas, ya que no puede por sí solo hacer sonar todos los timbres sonoros, el paso de un sonido a otro es sólo una aproximación a la precisión y continuidad, que por el contrario, sí lo consigue un instrumento de arco, y además no es un instrumento fácilmente transportable que no permite la movilidad en clase. Sin embargo es el rey de los contrastes, el instrumento que más posibilidades de oposición ofrece, que para sustituirlo habría que traer toda una orquesta con sus instrumentistas. Reúne características tanto de instrumentos de percusión como de los melódicos, y por ello presenta grandes propiedades:

- Extensión de más de 7 octavas, que le permite variar la altura de los sonidos.
- Riqueza y variedad de superposiciones sonoras.
- Hace las veces de un instrumento de percusión al hacer surgir los ritmos corporales más instintivos y reproducirlos con todos sus matices,

- Es un instrumento melódico que subraya las propiedades plásticas del cuerpo en movimiento, acompaña a ese cuerpo en su trayectoria y le comunica el sentido de la continuidad temporal.
- Es un instrumento armónico y polifónico que saca a la luz la totalidad compleja y diferenciada de un ser en relación con el espacio que le rodea.
- Necesita de un único instrumentista polivalente, capaz de representar él mismo la relación entre estos diferentes poderes y decidir sus partes en las múltiples combinaciones a las que se prestan.

Con el piano se pueden trabajar muchos aspectos como por ejemplo los auditivos¹⁵³, las cadencias musicales¹⁵⁴, reconocimiento del leitmotiv de un tema¹⁵⁵ ...

En todos estos ejercicios y otros muchos más, debe trabajar el profesor su capacidad improvisatoria y agilidad armónica al piano, que le permita acceder a un campo amplio de métodos didácticos para trabajar con sus alumnos en el aula. La improvisación aporta al maestro muchos aspectos importantes para su labor docente: sabiduría, capacidad de expresión e investigación, y desarrollo del oído, de la sensibilidad y la inteligencia.

3.2. Guía docente

Actualmente, y por iniciativa de la Secretaría General de Universidades e Investigación de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, y con el asesoramiento de la Comisión Andaluza para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se están realizando experiencias piloto de implantación del sistema de créditos europeos (ECTS) en titulaciones de las Universidades Andaluzas. Con ello, se quiere avanzar en

¹⁵³ Cuando suena una sola voz, se mueve un solo alumno al son de esa música por el aula, si suenan dos se mueven dos, si suenan tres, un pequeño grupo y si suenan 5 el grupo entero. Se llevan a cabo juegos de que suenen primeramente los cinco es un espacio de tiempo bien corto, luego pasar a una sola voz, espacio de tiempo largo, luego al revés...

¹⁵⁴ Poniendo sillas o aros por la clase, debían sentarse sólo cuando la frase musical terminaba en una cadencia final conclusiva, en los demás casos, cadencia evitada o sensación de no acabar el fragmento, se detenían junto a la silla y aprendían que no todo lo que termina está necesariamente acabado.

la integración de la enseñanza superior andaluza en el EEES, obteniendo resultados experimentales que conformen una opinión tanto en la forma de desarrollar las enseñanzas como en la próxima reestructuración de las titulaciones. Se prevee que las experiencias obtenidas permitan facilitar a las universidades la elaboración del Suplemento al Título, que se propone en la Declaración de Bolonia e ir adecuando el conjunto de cada titulación a los previsibles criterios que gobernarán su acreditación, o rehomologación de acuerdo con la LOU.

La elaboración de una guía docente de cada asignatura enriquece al profesorado a nivel profesional, ya que ello supone:

- Entrenamiento en nuevas formas de planificar nuestras asignaturas (disminución de las horas presenciales y aumento de las no presenciales)
- Reflexionar y experimentar un nuevo modelo de docencia Universitaria y una nueva concepción educativa, centrada más en el aprendizaje del alumno/a que en la enseñanza del profesorado.
- Plantear alternativas concretas para la reestructuración de las Titulaciones y/o especialidades, mostrando el interés andaluz por consolidar los espacios de especialización ya conseguidos.
- Consensuar propuestas cooperativas entre todas las Universidades Andaluzas que permitan crear perfiles profesionales comunes.
- Trascender la simple operación matemática de conversión, y crear espacios de debate colectivo en relación con los cambios profundos que lleva aparejados.
- Potenciar la investigación y reflexión sobre la propia práctica docente como elemento de mejora, innovación y avance.
- Favorecer la implicación del profesorado en la reconstrucción de sus respectivas planificaciones de aula para evitar imposiciones propuestas unilateralmente por agentes externos.

¹⁵⁵ Saltar cada vez que aparezca, aunque lo haga en distintos registros o escondido o disimulado por otras voces.

En octubre de 2004, se implantó en los primeros cursos de muchas titulaciones el sistema propuesto mediante encuestas tanto a alumnos como a profesores, con miras a evaluar cada año los resultados del curso y proponer las modificaciones pertinentes para el siguiente.

Nosotros queremos proponer mediante esta investigación una alternativa para la reestructuración de la especialidad de Educación Musical, que mejore la formación del futuro maestro. Lo elaboraremos en función del sistema de créditos europeos (ECTS) para la integración de esta enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Creemos también conveniente que esta asignatura sea considerada como Materia Obligatoria de la especialidad de Educación Musical, y como mínimo sea de un año de duración.

Asignatura: PIANO BÁSICO

<p>Titulación: Maestro/a Educación Musical.</p> <p>Asignatura: Piano Básico.</p> <p>Tipo: Materia Obligatoria de Universidad.</p> <p>Créditos: 9 (3T + 6P)</p> <p>Carácter: Anual.</p> <p>Área: Didáctica de la Expresión Musical.</p>					
<p>ECTS (Horas de trabajo de los alumnos/año)</p> <p>225</p>					
HORAS PRESENCIALES/AÑO			HORAS NO PRESENCIALES/AÑO		
63			162		
Horas teóricas/año	Horas prácticas/año	Estudio Teoría/año	Estudio práctica/año	Evaluación /año	Trabajos/año
21	42	31.5	31.5	56.24	42.76
Horas teóricas/semana	Horas prácticas/semana	Estudio teoría/semana	Estudio práctica/semana	Evaluación /semana	Trabajos/ Semana
0.7	1.4	1.05	1.05	1.87	1.42
<p>Nivel, requisitos, idioma en que se imparte:</p> <p>Requisitos: Los demandados para acceder a la titulación.</p> <p>Idioma nativo: castellano.</p>					
<p>Propuesta de descriptores: Iniciación a la técnica pianística. Anatomía. Nociones básicas del lenguaje y la armonía musicales. Lectura a primera vista. Interpretación al piano. Improvisación y creación personal al piano. Acompañamiento de canciones infantiles. Repertorio base para piano solo.</p>					
<p>Objetivos (competencias):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajar conceptos musicales a través del piano. ▪ Disponer de conocimientos básicos sobre armonía. ▪ Conocer las partes del cuerpo que entran en juego al tocar el piano. ▪ Introducir nociones sobre técnica e interpretación pianística. ▪ Desarrollar la capacidad de generar nuevas ideas al piano. Improvisar y crear. ▪ Planificar o improvisar acompañamientos de piano a canciones infantiles que se vayan a trabajar en el aula. ▪ Buscar la calidad en toda actividad pianística que se realice. ▪ Desarrollar una metodología activa, participativa y creativa por medio del piano, que permita el desarrollo de una educación integral de los alumnos de Primaria. 					

- Crear por medio del piano un clima de respeto, afecto y aceptación en el aula.
- Investigar sobre la práctica pianística.
- Introducir propuestas de innovación sobre creatividad pianística encaminadas a la mejora.
- Conocer un repertorio de piezas de piano que facilite la enseñanza musical en la escuela primaria.

Contenidos (Programa Teórico y Práctico):

PROGRAMA TEÓRICO

1. TÉCNICA PIANÍSTICA

- Anatomía.
 - a) Huesos de la mano, antebrazo, brazo y hombro.
 - b) Músculos de la mano, antebrazo, brazo y hombro.
 - c) Articulaciones.
- El piano y su funcionamiento.
 - a) Características del piano.
 - b) Partes y funcionamiento del piano.
 - c) El teclado.
 - d) Los pedales.
- Análisis de la relación cuerpo humano - técnica para piano.
 - a) Tensión y relajación.
 - b) Función de la muñeca.
 - c) Función del antebrazo.
 - d) Movimientos.
 - e) Las escalas.
 - f) Los acordes.
 - g) Los trinos.
 - h) Saltos y cambios de altura entre las notas.
 - i) Arpeggios y acordes quebrados.
 - j) Pasos del pulgar.

2. TEORÍA MUSICAL

- Elementos teóricos de la música para piano.
 - a) Lenguaje Musical
 - b) Fraseo.
 - c) Cadencias.
 - d) Tempo. Pulsación y ritmo.
- Nociones básicas sobre armonía musical.
 - a) Acordes para piano. Su acoplamiento y progresión.
 - b) Análisis de los acordes.
- Consejos para la lectura a primera vista.
- Memorización de la música.

3. INTERPRETACIÓN AL PIANO

- Postura ante el piano.

- Posición de las manos y dedos.
- Fraseo
- Digitación.
- Movimiento del brazo y antebrazo.
- El legato y staccato
- Acompañamiento y melodía.
- El rubato.
- Los acentos y las pausas
- Los finales de frase.
- Ritmo y tempo
- Concentración de la atención.
- Control del oído.

4. NOCIONES SOBRE LA IMPROVISACIÓN AL PIANO

- Libre exploración del teclado.
- Invención melódica.
- Invención armónica.
- Improvisación de una pieza musical.
- Creación de una pieza musical.

5. NOCIONES SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO MUSICAL

- Armonía práctica.
- Análisis rítmico, melódico, armónico, formal, textural y tímbrico de la pieza a acompañar.
- Diferentes tipos de acompañamiento.

PROGRAMA PRÁCTICO

1. EJERCICIOS PARA TRABAJAR LA TÉCNICA PIANÍSTICA

- Ejercicios sobre 5 notas
- Ejercicios para posiciones abiertas de la mano
- Ejercicios de extensión y retracción de la mano
- Ejercicios con acordes.
- Ejercicios de arpeggios
- Ejercicios de paso del pulgar
- Ejercicios de utilización del pedal derecho.
- Escalas
- Ejercicios para trabajar la tensión y relajación musculares.
- Ejercicios con trinos

2. EJERCICIOS PARA PRACTICAR LA LECTURA A PRIMERA VISTA

- Piezas para la mano derecha.
- Piezas para la mano izquierda.
- Piezas sobre la escala pentatónica en clave sol para las dos manos.

- Piezas en clave de sol y fa de escasa dificultad.
- Piezas con las que la dificultad se vaya acrecentando progresivamente.

3. INTERPRETACIÓN

- Canciones fáciles con dificultad creciente
- Canciones infantiles para marcar el fraseo musical
- Ejecución de las cadencias de esas canciones.
- Piezas infantiles para tener presente el tempo, el pulso y el ritmo en la ejecución musical
- Piezas para trabajar el legato y el staccato
- Piezas para diferenciar en su ejecución la melodía del acompañamiento
- Piezas para trabajar rubatos
- Ejecución de pequeñas piezas de diferentes dificultades según nivel del alumno, teniendo en cuenta la postura al piano, la posición de las manos y los dedos, la digitación, los movimientos, los acentos, las pausas, los finales de frase.

4. IMPROVISACIÓN

- Ejercicios de libre exploración del teclado.
- Juegos de improvisación
- Ejercicios de invención melódica sobre el instrumento
- Inventar una canción con dos notas
- Inventar una canción con un acorde
- Inventar una canción con las cinco primeras notas de la escala
- Inventar una canción con la escala pentátona
- Invención de melodías a partir de un acompañamiento
- Invención de una danza en escala pentatónica
- Invención de un vals.
- Invención de piezas fáciles
- Invención de melodías tomando como modelos otras canciones ya compuestas.
- Invención de canciones a partir de dos acordes.
- Invención de canciones a partir de una estructura armónica

5. ACOMPAÑAMIENTO

- Acompañamiento con la mano derecha
- Acompañamiento con la mano izquierda
- Acompañamiento con las dos manos
- Acompañamientos en modo mayor
- Juegos para un piano y dos alumnos
- Acompañamiento de canciones con tónica y dominante
- Ejercicios de memorización
- Ejercicios de invención de partes que faltan en un acompañamiento dado
- Práctica de acompañamientos en obstinado.
- Práctica de otros acompañamientos dados.
- Juegos para un piano y tres alumnos

- Acompañamientos en modo menor
- Interpretación de la pieza entera: acompañamiento en mano izquierda y melodía en derecha.
- Acompañamiento de canciones con tónica, subdominante y dominante en modo mayor.
- Acompañamiento de canciones con tónica, subdominante y dominante en modo menor.
- Práctica de estructuras armónicas
- Práctica de cambio de posición de acordes
- Enlaces de acordes para acompañamientos
- Ejercicios con acordes en distintas tonalidades
- Inventar acompañamientos nuevos para realizar versiones diferentes de canciones

6. REPERTORIO DE CANCIONES PIANÍSTICAS PARA SU INTERPRETACIÓN DE DIFICULTAD PROGRESIVA

Metodología: La exposición de contenidos teóricos se realizará de forma simultánea con los prácticos. Los teóricos se llevarán a cabo en sesiones con carácter expositivo – activo. Se abordarán mediante la explicación del profesor de forma oral y con recursos de apoyo a la docencia. Se plantearán experiencias que ayuden a la comprensión de los conceptos estudiados.

Las clases prácticas se realizarán de forma activa. Todos los alumnos participarán y el profesor/a servirá de guía para que los alumnos y alumnas consigan los aprendizajes mediante la experimentación instrumental. Las actividades se organizarán en gran grupo, pequeño grupo y de forma personalizada dependiendo de las necesidades.

Recursos didácticos: Cada alumno poseerá un teclado personal en el que trabajará y traerá a la Facultad para sus clases.

Los recursos materiales y didácticos necesarios son:

Patas de mesa para sujeción de teclados

Insonorizadores con auriculares para cada teclado

Enchufes para cada teclado

Un piano para el profesor

Pizarra normal y pizarra pautada

Partituras para piano

Papel pautado

Canciones infantiles.

Evaluación:

Se valorarán los siguientes aspectos:

- Asistencia a las sesiones de trabajo del grupo de clase
- Implicación activa en el desarrollo de las actividades.
- Valoración de las actividades realizadas tanto de forma individual como grupal
- Evaluación de los conocimientos teóricos aprendidos
- Evaluación de las habilidades prácticas adquiridas

La evaluación se llevará a cabo mediante:

- Pruebas orales o escritas de los conocimientos teóricos del programa
- Pruebas prácticas de la parte práctica de la asignatura.
- Exposición de trabajos individuales o grupales.

Bibliografía básica recomendada:

- ALFONSO, J. (1939): *Ensayo sobre la técnica trascendente del piano*. Madrid. Unión Musical Ediciones, S.L.
- CASELLA, A. (1993): *El piano*. Buenos Aires. Ricordi Americana, S.A.E.C.
- COLOMER, C. (1990): *Sobre técnica pianística*. Madrid. Editorial Alpuerto S.A.
- DE LA CAMPA DÍAZ, A.I.: *Aproximación analítica a la interpretación en el piano*. Madrid. Real Musical Editores.
- EVANS, R.(1982): *Cómo tocar el piano*. Madrid. Editorial Edaf, S.A.
- FERNÁNDEZ PICCARDO, R. Y MURILLO GARCÉS, M^ªB. : *Piano Complementario*. Madrid. Editorial Alpuerto, S.A.
- FERNÁNDEZ ROMERO, R.: *Iniciación al piano y los teclados*. Madrid. Tikal ediciones.
- HEMS Y DE GAINZA, V.: *a JUGAR Y CANTAR CON EL PIANO. Iniciación a la enseñanza instrumental*. Biblioteca pedagógica. Editorial Guadalupe.
- HOWARD, J. (2000): *Aprendiendo a componer*. Madrid. Ediciones Akal, S.A.
- LEONARD, H. (ed) (1981): *El libro de los acordes para piano*. Barcelona.
- LEVAILLANT, D. (1989): *El piano*. Madrid. Labor, S.A.
- MATTHEWS, D.(1986): *La música para teclado*. Madrid. Taurus Ediciones, S.A.
- MOLINA, E. (1994): *El piano. Improvisación y acompañamiento 1*. Madrid. Real Musical.
- MOLINA, E. (1995): *El piano. Improvisación y acompañamiento 2*. Madrid. Real Musical.
- MOLINA, E. (1997): *El piano. Improvisación y acompañamiento 3*. Madrid. Real Musical.
- NEUHAUS, H. (1987): *El arte del piano*. Madrid. Real Musical.
- ORTEGA BASAGOITI, R. (1998): *La música para piano*. Madrid. Acento Editorial.
- PALMER, K. (1989): *Piano. Aprende tú solo*. Madrid. Ediciones Pirámide, S.A.
- RATTALINO, P. (1988): *Historia del piano. El instrumento, la música y los intérpretes*. Barcelona. Labor.
- TIMAKIN, y adaptaciones DE TCHOKOV / GEMIU (1991): *El piano. Guía del profesor para la iniciación y formación del pianista*. Madrid. Real Musical.

Tabla 9.3.1. Programa de la asignatura "Piano Básico"

A MODO DE RESUMEN

Las Universidades ocupan un papel central en el desarrollo cultural, económico y social de un país; poseen capacidad de liderazgo y flexibilidad para desarrollar planes propios acordes con sus características específicas. En la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999, las instituciones europeas de enseñanza superior aceptaron el reto de reforzar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas. Entre sus objetivos está el de promover la colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y métodos. *“La calidad es la condición sine qua non para dotar al Espacio Europeo de la Educación Superior de confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad y atractivo”* (Mensaje de la Convención de Instituciones europeas de Educación Superior, Salamanca:2001).

Así la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades habla de una nueva normativa para mejorar la calidad docente, investigadora y de gestión. Los cambios sociales que se suceden están estrechamente relacionados con los que tienen lugar en otros ámbitos de actividad, y la modernización del sistema exige la puesta al día de todos los organismos implicados en ello. La universidad ocupa un lugar privilegiado en esta renovación; la sociedad española requiere que su sistema universitario se encuentre en las mejores condiciones posibles para su integración en el espacio europeo común de enseñanza superior y exige que los profesores estén excelentemente cualificados para preparar a los estudiantes que asumirán en el futuro las cada vez más complejas responsabilidades.

Ante estas nuevas perspectivas sobre calidad, se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades, dotando a éstas, a las Administraciones Educativas y a los ciudadanos, de instrumentos y métodos para la evaluación y acreditación.

Para el cuatrienio 2001-2004, la Universidad de Granada se propuso llevar a cabo el Plan de Calidad Docente en concordancia con el II Plan Nacional de Evaluación de las Universidades. Por otro lado, las Universidades

o las entidades autonómicas cuyas Comunidades Autónomas firmaron convenio con el Ministerio de Educación Cultura y Deporte, presentaron una programación plurianual de evaluación desde el 2001 hasta el 2006. A su vez, el Plan Andaluz de la Calidad de las Universidades, incorpora planes de mejora conducentes al establecimiento de sistemas internos de garantía de calidad en las titulaciones evaluadas. Su objetivo es la evaluación de titulaciones, departamentos y servicios de las Universidades de la Comunidad de Andalucía durante el Período 2001 – 2006.

Todo este Plan de Calidad se lleva en concordancia con los Países de la Unión Europea que se han comprometido a adaptar sus sistemas, de modo que para el año 2010 haya una homogeneidad entre todos ellos, y se conviertan en referencia mundial cumpliendo todos los objetivos, entre los que se encuentra el de la Calidad de la Educación.

Visto el reto que las Universidades pretenden alcanzar con este Plan, junto a la homogeneización y unidad con Europa, y estudiadas las conclusiones que exponemos en el capítulo VIII de esta investigación, hemos decidido proponer una asignatura que mejore la calidad de la formación inicial de los futuros maestros de la especialidad de Educación Musical, que les conduzca a una futura actividad docente en el aula que facilite la enseñanza – aprendizaje de la música en todos sus aspectos.

Primeramente, hemos optado por realizar un estudio con alumnos de la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical de la Universidad de Almería, a quienes se les impartió un curso titulado “Creatividad al Piano”. Se estudiaron las ventajas que nuestra asignatura proporcionaría a la carga cultural de estos futuros maestros de música en su actividad docente diaria.

Para ello, pasamos un Cuestionario Pretest al inicio del curso y otro Posttest a su finalización. Las conclusiones a las que llegamos fueron las siguientes:

En los cuestionarios postest, los alumnos responden con más conocimiento de causa que en los pretest; saben con más firmeza lo que quieren debido a que lo han experimentado, y justifican sus respuestas más coherentemente. También se observa claramente la casi total unanimidad en la valoración positiva del curso y de lo que en ella se desea transmitir. Acompañamiento, Creatividad, Motivación y Facilidad Docente son los términos que más positivamente están valorados como ventajas de este curso y asignatura. Hay casi unanimidad (21 alumnos, de un total de 22), en considerar importante que el maestro de Primaria improvise y acompañe canciones al piano, y unanimidad (22 alumnos), en que exista una asignatura en las Facultades de Educación sobre la improvisación y acompañamiento con dicho instrumento melódico - armónico.

Por tanto concluimos, que es necesaria la existencia de una asignatura específica de Piano Básico en las Facultades de Educación para los futuros maestros especialistas en Educación Musical; ello les aportará seguridad, facilidad y fluidez en su práctica docente, y un caudal importante de recursos para poder utilizar en sus clases. Pensando en los niños, alumnos de Primaria, el acompañamiento pianístico, por parte del maestro, les aporta un arropamiento armónico que les permite comprender con más profundidad cada una de las piezas, canciones, danzas... que se trabajen en el aula; les mantendrá más atentos y su motivación será mucho mayor ante la materia. Por tanto, ello influirá positivamente en los resultados, y mejoraremos la calidad de la enseñanza – aprendizaje en el área de música de Educación Primaria.

Proponemos mediante esta investigación una alternativa para la reestructuración de la especialidad de Educación Musical, que mejore la formación del futuro maestro. La elaboraremos en función del sistema de créditos europeos (ECTS), para la integración de esta enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Creemos también conveniente que esta asignatura sea considerada como Materia Obligatoria de la especialidad de Educación Musical, y como mínimo tenga una duración de un año.

Asignatura: “PIANO BÁSICO”

<p>Titulación: Maestro/a Educación Musical.</p> <p>Asignatura: Piano Básico.</p> <p>Tipo: Materia Obligatoria de Universidad.</p> <p>Créditos: 9 (3T + 6P)</p> <p>Carácter: Anual.</p> <p>Área: Didáctica de la Expresión Musical.</p>					
<p>ECTS (Horas de trabajo de los alumnos/año)</p> <p>225</p>					
HORAS PRESENCIALES/AÑO		HORAS NO PRESENCIALES/AÑO			
63		162			
Horas teóricas/año	Horas prácticas/año	Estudio Teoría/año	Estudio práctica/año	Evaluación /año	Trabajos/año
21	42	31.5	31.5	56.24	42.76
Horas teóricas/semana	Horas prácticas/semana	Estudio teoría/semana	Estudio práctica/semana	Evaluación /semana	Trabajos/ Semana
0.7	1.4	1.05	1.05	1.87	1.42
<p>Nivel, requisitos, idioma en que se imparte:</p> <p>Requisitos: Los demandados para acceder a la titulación.</p> <p>Idioma nativo: castellano.</p>					
<p>Propuesta de descriptores: Iniciación a la técnica pianística. Anatomía. Nociones básicas del lenguaje y la armonía musicales. Lectura a primera vista. Interpretación al piano. Improvisación y creación personal al piano. Acompañamiento de canciones infantiles. Repertorio base para piano solo.</p>					
<p>Objetivos (competencias):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajar conceptos musicales a través del piano. ▪ Disponer de conocimientos básicos sobre armonía. ▪ Conocer las partes del cuerpo que entran en juego al tocar el piano. ▪ Introducir nociones sobre técnica e interpretación pianística. ▪ Desarrollar la capacidad de generar nuevas ideas al piano. Improvisar y crear. ▪ Planificar o improvisar acompañamientos de piano a canciones infantiles que se vayan a trabajar en el aula. ▪ Buscar la calidad en toda actividad pianística que se realice. ▪ Desarrollar una metodología activa, participativa y creativa por medio del piano, que permita el desarrollo de una educación integral de los alumnos de Primaria. ▪ Crear por medio del piano un clima de respeto, afecto y aceptación en el aula. ▪ Investigar sobre la práctica pianística. 					

- Introducir propuestas de innovación sobre creatividad pianística encaminadas a la mejora.
- Conocer un repertorio de piezas de piano que facilite la enseñanza musical en la escuela primaria.

Contenidos (Programa Teórico y Práctico):

PROGRAMA TEÓRICO

1. TÉCNICA PIANÍSTICA

- Anatomía.
 - a) Huesos de la mano, antebrazo, brazo y hombro.
 - b) Músculos de la mano, antebrazo, brazo y hombro.
 - c) Articulaciones.
- El piano y su funcionamiento.
 - a) Características del piano.
 - b) Partes y funcionamiento del piano.
 - c) El teclado.
 - d) Los pedales.
- Análisis de la relación cuerpo humano - técnica para piano.
 - a) Tensión y relajación.
 - b) Función de la muñeca.
 - c) Función del antebrazo.
 - d) Movimientos.
 - e) Las escalas.
 - f) Los acordes.
 - g) Los trinos.
 - h) Saltos y cambios de altura entre las notas.
 - i) Arpeggios y acordes quebrados.
 - j) Pasos del pulgar.

2. TEORÍA MUSICAL

- Elementos teóricos de la música para piano.
 - a) Lenguaje Musical
 - b) Fraseo.
 - c) Cadencias.
 - d) Tempo. Pulsación y ritmo.
- Nociones básicas sobre armonía musical.
 - a) Acordes para piano. Su acoplamiento y progresión.
 - b) Análisis de los acordes.
- Consejos para la lectura a primera vista.
- Memorización de la música.

3. INTERPRETACIÓN AL PIANO

- Postura ante el piano.
- Posición de las manos y dedos.
- Fraseo

- Digitación.
- Movimiento del brazo y antebrazo.
- El legato y staccato
- Acompañamiento y melodía.
- El rubato.
- Los acentos y las pausas
- Los finales de frase.
- Ritmo y tempo
- Concentración de la atención.
- Control del oído.

4. NOCIONES SOBRE LA IMPROVISACIÓN AL PIANO

- Libre exploración del teclado.
- Invención melódica.
- Invención armónica.
- Improvisación de una pieza musical.
- Creación de una pieza musical.

5. NOCIONES SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO MUSICAL

- Armonía práctica.
- Análisis rítmico, melódico, armónico, formal, textural y tímbrico de la pieza a acompañar.
- Diferentes tipos de acompañamiento.

PROGRAMA PRÁCTICO

1. EJERCICIOS PARA TRABAJAR LA TÉCNICA PIANÍSTICA

- Ejercicios sobre 5 notas
- Ejercicios para posiciones abiertas de la mano
- Ejercicios de extensión y retracción de la mano
- Ejercicios con acordes.
- Ejercicios de arpeggios
- Ejercicios de paso del pulgar
- Ejercicios de utilización del pedal derecho.
- Escalas
- Ejercicios para trabajar la tensión y relajación musculares.
- Ejercicios con trinos

2. EJERCICIOS PARA PRACTICAR LA LECTURA A PRIMERA VISTA

- Piezas para la mano derecha.
- Piezas para la mano izquierda.
- Piezas sobre la escala pentatónica en clave sol para las dos manos.
- Piezas en clave de sol y fa de escasa dificultad.
- Piezas con las que la dificultad se vaya acrecentando progresivamente.

3. INTERPRETACIÓN

- Canciones fáciles con dificultad creciente
- Canciones infantiles para marcar el fraseo musical
- Ejecución de las cadencias de esas canciones.
- Piezas infantiles para tener presente el tempo, el pulso y el ritmo en la ejecución musical
- Piezas para trabajar el legato y el staccato
- Piezas para diferenciar en su ejecución la melodía del acompañamiento
- Piezas para trabajar rubatos
- Ejecución de pequeñas piezas de diferentes dificultades según nivel del alumno, teniendo en cuenta la postura al piano, la posición de las manos y los dedos, la digitación, los movimientos, los acentos, las pausas, los finales de frase.

4. IMPROVISACIÓN

- Ejercicios de libre exploración del teclado.
- Juegos de improvisación
- Ejercicios de invención melódica sobre el instrumento
- Inventar una canción con dos notas
- Inventar una canción con un acorde
- Inventar una canción con las cinco primeras notas de la escala
- Inventar una canción con la escala pentáfona
- Invención de melodías a partir de un acompañamiento
- Invención de una danza en escala pentatónica
- Invención de un vals.
- Invención de piezas fáciles
- Invención de melodías tomando como modelos otras canciones ya compuestas.
- Invención de canciones a partir de dos acordes.
- Invención de canciones a partir de una estructura armónica

5. ACOMPAÑAMIENTO

- Acompañamiento con la mano derecha
- Acompañamiento con la mano izquierda
- Acompañamiento con las dos manos
- Acompañamientos en modo mayor
- Juegos para un piano y dos alumnos
- Acompañamiento de canciones con tónica y dominante
- Ejercicios de memorización
- Ejercicios de invención de partes que faltan en un acompañamiento dado
- Práctica de acompañamientos en obstinado.
- Práctica de otros acompañamientos dados.
- Juegos para un piano y tres alumnos
- Acompañamientos en modo menor
- Interpretación de la pieza entera: acompañamiento en mano izquierda y melodía en derecha.

- Acompañamiento de canciones con tónica, subdominante y dominante en modo mayor.
- Acompañamiento de canciones con tónica, subdominante y dominante en modo menor.
- Práctica de estructuras armónicas
- Práctica de cambio de posición de acordes
- Enlaces de acordes para acompañamientos
- Ejercicios con acordes en distintas tonalidades
- Inventar acompañamientos nuevos para realizar versiones diferentes de canciones

6. REPERTORIO DE CANCIONES PIANÍSTICAS PARA SU INTERPRETACIÓN DE DIFICULTAD PROGRESIVA

Metodología: La exposición de contenidos teóricos se realizará de forma simultánea con los prácticos. Los teóricos se llevarán a cabo en sesiones con carácter expositivo – activo. Se abordarán mediante la explicación del profesor de forma oral y con recursos de apoyo a la docencia. Se plantearán experiencias que ayuden a la comprensión de los conceptos estudiados.

Las clases prácticas se realizarán de forma activa. Todos los alumnos participarán y el profesor/a servirá de guía para que los alumnos y alumnas consigan los aprendizajes mediante la experimentación instrumental. Las actividades se organizarán en gran grupo, pequeño grupo y de forma personalizada dependiendo de las necesidades.

Recursos didácticos: Cada alumno poseerá un teclado personal en el que trabajará y traerá a la Facultad para sus clases.

Los recursos materiales y didácticos necesarios son:

Patas de mesa para sujeción de teclados

Insonorizadores con auriculares para cada teclado

Enchufes para cada teclado

Un piano para el profesor

Pizarra normal y pizarra pautada

Partituras para piano

Papel pautado

Canciones infantiles.

Evaluación:

Se valorarán los siguientes aspectos:

- Asistencia a las sesiones de trabajo del grupo de clase
- Implicación activa en el desarrollo de las actividades.
- Valoración de las actividades realizadas tanto de forma individual como grupal
- Evaluación de los conocimientos teóricos aprendidos
- Evaluación de las habilidades prácticas adquiridas

La evaluación se llevará a cabo mediante:

- Pruebas orales o escritas de los conocimientos teóricos del programa

- Pruebas prácticas de la parte práctica de la asignatura.
- Exposición de trabajos individuales o grupales.

Bibliografía básica recomendada:

- ALFONSO, J. (1939): *Ensayo sobre la técnica trascendente del piano*. Madrid. Unión Musical Ediciones, S.L.
- CASELLA, A. (1993): *El piano*. Buenos Aires. Ricordi Americana, S.A.E.C.
- COLOMER, C. (1990): *Sobre técnica pianística*. Madrid. Editorial Alpuerto S.A.
- DE LA CAMPA DÍAZ, A.I.: *Aproximación analítica a la interpretación en el piano*. Madrid. Real Musical Editores.
- EVANS, R.(1982): *Cómo tocar el piano*. Madrid. Editorial Edaf, S.A.
- FERNÁNDEZ PICCARDO, R. Y MURILLO GARCÉS, M^ªB. : *Piano Complementario*. Madrid. Editorial Alpuerto, S.A.
- FERNÁNDEZ ROMERO, R.: *Iniciación al piano y los teclados*. Madrid. Tikal ediciones.
- HEMSY DE GAINZA, V.: *a JUGAR Y CANTAR CON EL PIANO. Iniciación a la enseñanza instrumental*. Biblioteca pedagógica. Editorial Guadalupe.
- HOWARD, J. (2000): *Aprendiendo a componer*. Madrid. Ediciones Akal, S.A.
- LEONARD, H. (ed) (1981): *El libro de los acordes para piano*. Barcelona.
- LEVAILLANT, D. (1989): *El piano*. Madrid. Labor, S.A.
- MATTHEWS, D.(1986): *La música para teclado*. Madrid. Taurus Ediciones, S.A.
- MOLINA, E. (1994): *El piano. Improvisación y acompañamiento 1*. Madrid. Real Musical.
- MOLINA, E. (1995): *El piano. Improvisación y acompañamiento 2*. Madrid. Real Musical.
- MOLINA, E. (1997): *El piano. Improvisación y acompañamiento 3*. Madrid. Real Musical.
- NEUHAUS, H. (1987): *El arte del piano*. Madrid. Real Musical.
- ORTEGA BASAGOITI, R. (1998): *La música para piano*. Madrid. Acento Editorial.
- PALMER, K. (1989): *Piano. Aprende tú solo*. Madrid. Ediciones Pirámide, S.A.
- RATTALINO, P. (1988): *Historia del piano. El instrumento, la música y los intérpretes*. Barcelona. Labor.
- TIMAKIN, y adaptaciones DE TCHOKOV / GEMIU (1991): *El piano. Guía del profesor para la iniciación y formación del pianista*. Madrid. Real Musical.

Tabla 9.1. Programa de la asignatura "Piano Básico"

BIBLIOGRAFÍA

- ABSIL, J. (1961): *Etudes pour piano préparatoires à la polyphonie*. París. Henry Lemoine et Cie, éditeurs.
- ADAM, L. : *Méthode de piano du Conservatoire*. París.
- ALFONSO, J. (1939): *Ensayo sobre la técnica trascendente del piano*. Madrid. Unión Musical Ediciones, S.L.
- BACHMANN, M.L. (1998): *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- CASELLA, A. (1993): *El piano*. Buenos Aires. Ricordi Americana, S.A.E.C.
- COLOMER, C. (1990): *Sobre técnica pianística*. Madrid. Editorial Alpuerto S.A.
- COMISIONADO PARA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA (2004): *La creación del Espacio Europeo de Educación Superior está en marcha*". Universidad de Granada.
- CORNELOUP, MARCEL (1969): *La orquesta y sus instrumentos*. Barcelona. Sucesores de Juan Gili, editores.
- DALCROZE, J. (1921^a): "Définition de la Rythmique" en *Le Rythme*, nº 7/8.
- DE LA CAMPA DÍAZ, A.I.: *Aproximación analítica a la interpretación en el piano*. Madrid. Real Musical Editores.
- ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR (1999): *Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Enseñanza*. Bolonia.
- ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR (2001): *Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Educación Superior*. Salamanca.
- EVANS, R.(1982): *Cómo tocar el piano*. Madrid. Editorial Edaf, S.A.
- FERNÁNDEZ PICCARDO, R. Y MURILLO GARCÉS, M^aB.: *Piano Complementario*. Madrid. Editorial Alpuerto, S.A.
- FERNÁNDEZ ROMERO, R.: *Iniciación al piano y los teclados*. Madrid. Tikal ediciones.

- FRISKIN, J. & FREUNDLICH, I. (1973): *Music for the piano*. New York. Dover Publications, Inc.
- GONZÁLEZ, M. E. (1974): *Didáctica de la Música*. Buenos Aires. Kapelusz, S.A.
- HEMSY DE GAINZA, V. : *a JUGAR Y CANTAR CON EL PIANO. Iniciación a la enseñanza instrumental*. Biblioteca pedagógica. Editorial Guadalupe.
- HOWARD, J. (2000): *Aprendiendo a componer*. Madrid. Ediciones Akal, S.A.
- LEONARD, H. (ed) (1981): *El libro de los acordes para piano*. Barcelona.
- LEVAILLANT, D. (1989): *El piano*. Madrid. Labor, S.A.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Madrid. Jefatura de Estado. BOE 307.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, DE UNIVERSIDADES. BOE. 307.
- LEY 15/2003, de 22 de diciembre, ANDALUZA DE UNIVERSIDADES, publicado el 16 de enero de 2004. BOE 14.
- LHEVINNE, J. (1972): *Basic principles in pianoforte playing. With a new foreword by Rosina Lhevinne*. New York. Dover Publications, Inc.
- LINDLEY, M. AND BOXALL, M. (1982): *Early Keyboard fingerings. An Anthology*. London. Schott and Co. LTD.
- LOESSER, A. (1990): *Men, women and pianos. A social History*. New York. Dover Publications, inc.
- LÓPEZ ALONSO, M^a de los A.: *Historia del piano y de la interpretación pianística*. María de los Ángeles López Alonso, ed.
- LYON, G. (1987): *Apprendre seul à jouer du piano*. Ediciones Josette Lyon.
- MATTHEWS, D.(1986): *La música para teclado*. Madrid. Taurus Ediciones, S.A.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2001): *Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades*. BOE 96.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2001): *Orden de 25 de octubre de 2001 por la que se desarrolla el artículo cuarto del Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades, referente a la coordinación y gestión del mismo.* BOE 261.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): *Real Decreto 1391/2003, de 17 de noviembre, por el que deroga el Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades.* BOE 285.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): *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.* BOE 224.
- MOLINA, E. (1994): *El piano. Improvisación y acompañamiento 1.* Madrid. Real Musical.
- MOLINA, E. (1995): *El piano. Improvisación y acompañamiento 2.* Madrid. Real Musical.
- MOLINA, E. (1997): *El piano. Improvisación y acompañamiento 3.* Madrid. Real Musical.
- NEUHAUS, H. (1987): *El arte del piano.* Madrid. Real Musical.
- ORTEGA BASAGOITI, R. (1998): *La música para piano.* Madrid. Acento Editorial.
- PALMER, K. (1989): *Piano. Aprende tú solo.* Madrid. Ediciones Pirámide, S.A.
- RATTALINO, P. (1988): *Historia del piano. El instrumento, la música y los intérpretes.* Barcelona. Labor.
- TIMAKIN, y adaptaciones DE TCHOKOV / GEMIU (1991): *El piano. Guía del profesor para la iniciación y formación del pianista.* Madrid. Real Musical.
- UNIDAD PARA LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS (2004): *Plan Andaluz de calidad de las Universidades.*
- UNIVERSIDAD DE GRANADA: *Plan de Calidad Docente 2001-2004.* Granada.

- VÁZQUEZ TUR, M.J.D. (1988): *El piano y su música en el siglo XIX en España*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Santiago de Compostela.

CUARTA PARTE:

CONCLUSIONES GENERALES BIBLIOGRAFÍA GENERAL

CONCLUSIONES GENERALES

CONCLUSIONES

La música actual es el fruto de una lenta evolución que tiene sus orígenes en los albores de la vida misma y ha acompañado al hombre desde siempre como integrante de su ser. En la Antigüedad se creía que el origen de la música estaba en la esencia divina; mientras que en Grecia destacó la música instrumental por el culto a los dioses Apolo y Dionisos, en Roma sobresalieron los coros y conjuntos masivos de instrumentos. La división del Imperio Romano provocó la escisión de la herencia musical, y en Occidente la dejaron en manos de la Iglesia.

En la Edad Media, la Iglesia tiene una gran influencia en todos los aspectos, y surge un tipo de expresión musical austera, puramente vocal y profundamente fiel a la idea religiosa a la que sirve: el cristianismo. El Papa Gregorio I fue el primero en recopilar la práctica musical de los cristianos y poco a poco, se constituye un repertorio, que recibe el nombre de "Canto Gregoriano". Además, se empiezan a crear centros que pertenecen a la Iglesia, para que se eduquen musicalmente los niños. Es el origen de las escuelas y de los centros de formación de maestros.

Durante el Renacimiento, se da mucha importancia a la formación que reciben los niños en sus primeros años de vida, y todos los pedagogos incluyen la música en su propuesta pedagógica. Las composiciones religiosas de la época eran complicadas e impedían que los oyentes escuchasen el texto. El Concilio de Trento concuerda admitir sólo aquellas composiciones en las que la palabra sea claramente percibida, y Palestrina sigue fielmente sus indicaciones. Se instaura la profesión musical y surgen los juglares. Se crean escuelas de música y canto, y proliferan las capillas de músicos que poseen los grandes señores, personas poderosas, príncipes y nobles al igual que las que existen en las catedrales.

En el Barroco, se crea una música diferente que refleja los desórdenes que caracterizan a la época. Nace la ejecución virtuosística y surge un nuevo instrumento, el violín. Se da mucha importancia a la música del teatro inglés y al ballet, y se cultiva la ópera.

El más importante núcleo de producción musical en el Clasicismo es la Iglesia, que proporciona además la única vía para la enseñanza musical, a través de la Capilla. Nace la música como espectáculo comercial y se va extendiendo la práctica del concierto público promovida por un empresario y dirigida a toda la población. Se consolidan las formas sonata, sinfonía, concierto y ópera cómica. La orquesta se convierte en instrumento flexible, y en 1709 surgen los primeros indicios del actual piano gracias a Cristofori. Beethoven introduce grandes innovaciones en todas las formas ya trabajadas por Haydn y Mozart.

El Romanticismo es la era del liberalismo, tanto en el ámbito social como artístico. La música es el arte por excelencia, y la ópera es el espectáculo favorito de la burguesía. A su vez, las orquestas ya no tocan en los palacios, sino en las salas de concierto o teatros, e incluso la música de cámara se hace en salones burgueses o en centros especializados. El instrumento favorito de la burguesía es el piano, que se convirtió en parte integrante de los hogares del siglo XIX; para él se escriben la mayor parte de las composiciones de esta época. Nace la música de salón, fácil, sencilla y surge el Nacionalismo, que se extiende por los países sin tradición musical culta. El primero en cultivarlo es Rusia, y le siguen Checoslovaquia, Noruega, Suecia, Dinamarca, Finlandia, Hungría y España.

El impresionismo, fenómeno francés que se orienta hacia temas nuevos, se basa en la sensación, y su finalidad es la plasmación de lo fugaz. Está asentada sobre principios como la sugestión tímbrica, color de los acordes, armonías e instrumentos, títulos sugerentes y reminiscencias de sonidos naturales como el agua, el mar, los ríos, atmósfera, aire, niebla y se funda en la alusión y lo sobreentendido. El representante principal es Claude Debussy.

En el siglo XX, se siente que se ha llegado al final de una era y se necesita una gran renovación. Los primeros en hacerlo son Stravinsky, con su original uso del ritmo y Schönberg, con el método dodecafónico. En la primera mitad del siglo, existen gran cantidad de estilos, movimientos y tendencias en la música europea, como el Jazz y el Rock, y se desarrolla el serialismo integral que evoluciona en algunos compositores hacia nuevas tendencias como la música electrónica y la especulación matemática.

El folklore musical engloba todas las manifestaciones populares relacionadas con el arte de los sonidos y los fenómenos acústicos, la música propia de su zona que la persona recibe de su entorno y se inserta en los hábitos de la vida del hombre y en sus códigos de conducta y conocimiento. A su vez, se trata de una forma de expresión colectiva y anónima que el pueblo transforma y enriquece, dándole ese toque personal que caracteriza a esa población. En España, la música folklórica es rica y variada, y se puede dividir en canciones, bailes y danzas que se interpretan acompañados a su vez de instrumentos tradicionales de las familias de los idiófonos, membranófonos, cordáfonos y aerófonos, que forman conjuntos instrumentales para acompañar las actividades folklóricas: flauta y tamboril, Gaitero y sonador, rondallas, tunas e incluso las bandas de música. Poseemos un rico caudal de música impresa en cancioneros, y material sonoro, que reproduce la música que el pueblo ha ejecutado.

El folklore debe formar parte de la educación de los niños, ya que aporta un bagaje cultural importante; sobre el maestro recae la responsabilidad de continuar con esa primera instrucción de carácter musical que hereda el niño de su ambiente, profundizando en sus inclinaciones e instintos, que le ayuden a ir buscando poco a poco su propia personalidad, que encontrará entendiendo el folklore de su entorno, ayudado por la educación escolar que reciba.

Toda la música en general, ejerce una gran influencia sobre la persona; emociona, tranquiliza, equilibra, elimina la agresividad y alivia

tensiones. Existen muchas leyendas en las que el sonido ocupa un lugar preferente y además constituye una parte importante de las primeras enseñanzas de los griegos, egipcios, chinos e hindúes, que desarrollaron ampliamente la música y el sonido como forma de arte. Desde siglos se creía que tenía poderes mágicos, que curaba enfermedades y que purificaba el cuerpo y la mente; los curadores musicales han sido, a lo largo de los tiempos, magos, sacerdotes, y/o médicos.

En el mundo antiguo, se creía que la enfermedad sobrevenía por influencia sobrenatural, pero se tomó la idea de que era un estado patológico. En la era cristiana, los dioses paganos desaparecen y se invoca a Santos. Después de la Caída del Imperio Romano, la medicina desapareció en Europa Occidental, pero fueron las órdenes religiosas quienes la mantuvieron latente propagando la creencia de que el hombre podía combatir las enfermedades por medio de recursos médicos o plegarias. En el siglo XVI, hubo médicos que creían que el tratamiento e intervención médica no podían funcionar por sí solas sin la ayuda divina; por ello prescribían el uso de la música para la convalecencia. Durante el Renacimiento se descubrió la anatomía y muchos médicos investigaban los efectos de la música sobre las personas. Actualmente, los médicos reconocen que la terapia lateral tiene un valor incalculable, dentro del tratamiento normal empleado.

Por otro lado, la psicología de la música trata de explicar el comportamiento del sujeto ante el fenómeno musical. En el desarrollo musical del niño intervienen la psicología del desarrollo, la psicología de la música y la psicología de la conducta, que han sido estudiadas por expertos que han plasmado sus ideas en diferentes teorías siendo las principales: la teoría conductista, la cognitiva, la teoría de la psicología social y la psicométrica.

La teoría conductista trabaja la observación del comportamiento externo y sus modificaciones, sin tener en cuenta los estados de conciencia. La primera teoría de la conducta de Thorndike dice que la asociación entre impresiones e impulsos lleva a la acción y Watson asegura que el estudio animal y el del hombre no pueden separarse. Pavlov a su vez, desarrolla el

concepto de reflejo condicionado y Skinner es el defensor del condicionamiento operante o instrumental en el que la motivación es considerada como de decisiva importancia, ya que es la que decide el tipo de conducta que llevará a la respuesta para lograr el fin, dando así lugar al aprendizaje (citados en Lacárcel Moreno, 1995)

La conducta se aprende a raíz de los eventos que suceden en nuestro entorno, y como consecuencia, tenemos el desarrollo, que es la acumulación gradual de las respuestas que vamos recibiendo durante el aprendizaje. Estos principios conductistas han sido trabajados en dos líneas bien diferenciadas: considerando la música como elemento reforzador para el aprendizaje de otras materias, y siendo ésta reforzada por otros elementos como los castigos y recompensas. La música existe y permanece porque la gente encuentra recompensante componer, escuchar, interpretar y saber, y por esta razón transmitimos a los niños la conducta musical a través de diferentes técnicas y modelos.

La teoría cognitiva se fundamenta en las bases piagetianas sobre el desarrollo y tiene en cuenta sus diferentes etapas para organizar la teoría sobre la conducta musical infantil. Analizan la adquisición de habilidades musicales en cada una de las etapas evolutivas, y el procesamiento de información. En esta teoría el sujeto es el elemento más importante y de quien depende todo el proceso.

La organización y la adaptación son dos factores biológicos que aparecen reflejados en las diferentes etapas de construcción de pensamiento y de la conducta. Estas etapas han sido clasificadas por Piaget en “Etapa Sensorimotora” (del nacimiento hasta los 2 años), “Etapa Preoperacional” (de 2 a 7 años), “Etapa Operacional Concreta” (de 7 a 11 años), “Etapa Operacional formal” (de 11 a 14 años).

Los teóricos de la Psicología de la Música tratan de elaborar una teoría musical que sea estimulante para el niño y que ayude a desarrollar y ejercitar su comportamiento en relación con la música. La música constituye

una importante función intelectual y biológica que incrementa el desarrollo mental, físico y emocional proporcionándole inteligencia y desarrollo musical en cada una de las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget.

La teoría de la Psicología Social estudia la conducta social humana y la influencia que la gente ejerce sobre las actitudes de una persona; se analizan las relaciones humanas, motivaciones, necesidades rechazos... Erikson propuso unas etapas psicosociales del desarrollo del ego, desde el punto de vista de las relaciones sociales; con ellas estamos trabajando una psicología en la que entran en juego los aspectos cognitivos, emocionales y afectivos, relacionados con la influencia del medio y el grupo sobre el individuo (citado en Lacárcel Moreno, Ob.cit)

En el campo musical, se han estudiado la apreciación musical, los gustos musicales y la influencia que ejerce la música sobre el individuo y el grupo. La estructura social influye en el gusto musical, determina la música, la valora y la mantiene como propia de su círculo. El grado de placer que produce una audición musical varía en función de las condiciones sociales que rodean al oyente. Oír música produce cambios en el estado emocional y por tanto afecta a la conducta, que provocará cambios en las elecciones musicales posteriores.

La teoría Psicométrica mide los fenómenos psicológicos por medio de pruebas estandar; se utilizan tests para medir el nivel intelectual, las aptitudes, los rasgos de personalidad y la evaluación del aprendizaje. Para la investigación en el campo de la música existen cuatro tipos de tests: de inteligencia, de aptitudes, de personalidad y tests pedagógicos. Los que más se aplican son los tests de habilidad o aptitud musical y los tests de Seashore, entre otros, y miden los efectos de la enseñanza de la música y de la práctica instrumental, los efectos del entorno del hogar y de la escuela en el desarrollo musical, las aptitudes musicales relacionadas con las implicaciones evolutivas, etc.

Gracias a estas teorías se ha llegado a desmitificar el fenómeno de la música, que se consideraba destinado sólo a los virtuosos y privilegiados. Hoy en día se pretende, con estas corrientes psicopedagógicas y las nuevas metodologías, que la enseñanza de la música se dirija a toda la población en edad escolar proporcionándoles una completa cultura musical.

La conducta musical se manifiesta en tres acciones: componer, interpretar y escuchar, y Serafine (1988) asegura que existen tres maneras de adquirir los conocimientos musicales: la transmisión oral, la actividad constructiva y el desarrollo del sistema cognitivo.

En el niño menor de 6 años predomina la percepción musical, en cambio el de 6-12 años desarrolla la consciencia reflexiva de las estructuras musicales. Es de los 5 a los 7 años, cuando se pasa del pensamiento preoperacional al operacional. En el desarrollo cognitivo del niño intervienen la aculturación y el adiestramiento o aprendizaje musical. Los aspectos que mejoran este aprendizaje son la apreciación estética, la melodía y el ritmo, que constituyen la educación musical recibida en la Educación Primaria, que a su vez, contribuye a la educación intelectual, corporal y emocional, y colabora con el resto de materias educativas siendo su objetivo final la formación integral de la persona en todos los aspectos de su personalidad.

La Educación Musical desarrolla y perfecciona la capacidad de desenvolvimiento lingüístico, crea lazos afectivos, socializa, relaja, etc. La práctica musical escolar debe suponer un acto social del que todos y cada uno de los niños se beneficien y se sientan reconfortados. Es una enseñanza progresiva que evoluciona con el niño y se adapta a sus intereses y capacidades desde la Educación Infantil hasta la Secundaria, y debe ser activa, lúdica, vivencial, globalizadora y creativa. Se realiza por medio del canto, la instrumentación, el movimiento y la danza, el juego dramático, la audición y el Lenguaje Musical, es decir la expresión o elaboración musical, y la percepción o escucha atenta.

La expresión engloba canto, instrumentación, movimiento y danza, siendo la voz el primer instrumento que se debe desarrollar en el niño; tal como dijo Aymerich (1971), el estudiante que haya cantado en la escuela tendrá medios para saborear la música de forma interpretativa o auditiva. La práctica instrumental desarrolla las capacidades motrices y facilita la coordinación visomotriz, y el movimiento por su parte, ayuda a entrar en contacto con uno mismo, con el entorno y con los demás. La percepción se realiza por medio de la audición que permite la sensibilización del alumno hacia la música. Por otro lado, tenemos el bloque del Lenguaje Musical que desarrolla el aprendizaje de los elementos de la teoría, lectura y escritura musicales. Además el alumno ha de iniciarse en la Improvisación Musical para ir desarrollando sus capacidades creativas.

Toda esta enseñanza se lleva a cabo por medio de nuevas metodologías que surgen a principios del siglo XX, y que se apoyan en las teorías psicológicas nombradas anteriormente, favoreciendo la adquisición musical natural; se organizan de manera progresiva y dan cabida a la creatividad, se trabajan los aspectos sensoriales como desarrollo previo para luego pasar a los intelectuales. Los creadores de estos métodos son Dalcroze, Martenot, Kodaly, Willems, Orff, Ward, Suzuki, Paynter, Schafer.

La improvisación es parte importante de la educación. Ambos presentan rasgos comunes: cuando se improvisa se absorben materiales auditivos y se adquieren experiencias, conocimientos y destrezas; por otro lado, se externalizan los materiales auditivos. Estos dos procesos, la absorción y la expresión, conducen a la comunicación y toma de conciencia, que son los objetivos primordiales de toda educación. Toda persona es poseedora en mayor o menor grado, de creatividad cotidiana, y cada cual la reproduce de la manera que mejor la siente y la interpreta, dependiendo de las características de su personalidad. Una persona es creativa si posee originalidad, flexibilidad, fluidez verbal y de pensamiento, inteligencia alta, imaginación, pensamiento metafórico, productividad...

La improvisación musical es la manifestación más difundida de la creatividad. La invención en música, es un juego simbólico que consiste en organizar los sonidos y combinar con imaginación los elementos de la experiencia sonora – auditiva adquirida a través de los años; es una construcción de la mente realizada con material sonoro. Hoy en día, hay unanimidad en pensar que la música es una forma de expresión humana con un gran valor educativo, y la improvisación musical, una forma de juego, actividad y ejercicio, que permite proyectar y absorber elementos musicales en una constante retroalimentación.

El maestro tiene un papel primordial en la creatividad infantil. Debe tener capacidad, para detectar y reconocer las potencialidades, y debe conocer sus pautas de conducta para desarrollar la habilidad innovadora de los niños. Un buen educador debe intentar desarrollar en el niño el gusto por el esfuerzo creador, el sentido de lo bello, el despertar de las facultades sensoriales, mentales o afectivas, y cultivar en él todas las cualidades que le convertirán en creador, por medio de distintas clases de improvisación y diversas actividades, que eligirá acorde a cada situación, individuo o grupo. Para ello, es necesario que sea un maestro creativo, tal como Torrance y Myers (1976:361) aseguran, *“el profesor ideal es un profesor creativo”*.

El acompañamiento musical será utilizado por el maestro para facilitar al alumno la adquisición de las habilidades creativas; lo realizará por medio de la improvisación y creatividad propias y conseguirá potenciar la comprensión armónica de sus alumnos, y avanzar considerablemente en la lectura y memorización musical, así como en la percepción armónica futura de obras mucho más complicadas.

Las Facultades de Educación han de formar especialistas en virtud de las necesidades existentes en los niveles primarios y secundarios, cuyos sistemas educativos se van modificando en relación a los cambios políticos, económicos, sociales que se producen a lo largo de la historia.

Hasta 1990 había prevalecido la Ley General de Educación de 1970, que estuvo marcada por grandes ventajas, pero que a su vez, tuvo muchos aspectos negativos. La L.O.G.S.E. ha intentado subsanar sus defectos, estableciendo las especialidades de la Titulación de Maestro, e impulsando la mejora de la calidad de la enseñanza, exigiendo un profesorado competente con buena formación básica.

Con el Real Decreto 1440/1991 se establece el Título Universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los Planes de Estudio conducentes a su obtención y homologación. Ante lo dispuesto, las Universidades comienzan a elaborar sus Planes para cada especialidad, entre ellas la de Educación Musical, que a lo largo de los años ha sufrido modificaciones en virtud de las necesidades existentes en la Educación.

El profesor es junto a los alumnos, el protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje; influye en los resultados del aprendizaje, en el dominio del contenido por parte del aprendiz y en el desarrollo de actitudes hacia ese contenido. El maestro debe facilitar los procedimientos y estrategias para la adquisición e interpretación de información, su análisis, comprensión, organización y la posterior comunicación de la misma.

A un maestro de música se le exige ser maestro por su preparación general, por su preparación pedagógica, por su preparación cultural, por sus conocimientos de psicología infantil, y maestro de música. Sólo cuando se suman todos estos objetivos se logra satisfacer la finalidad de la enseñanza de la música en la escuela.

Los requisitos fundamentales que todo maestro de música debe cumplir son: la entonación y el oído musical. Hay teóricos que apoyan el piano, como instrumento que debe dominar todo maestro de música, no como virtuoso, pero sí como para salvar las dificultades de las composiciones que figuran en el repertorio de las escuelas. Además se le debe exigir la preparación consciente de sus clases y el estudio profundo de las obras antes

de ponerse al frente de los alumnos. A la vez deberá conocer la técnica vocal, con su aparato fonador y su mecanismo; habrá cantado y estudiado la composición que luego va a enseñar. Si la composición no está de acuerdo con la tesitura de los alumnos tendrá que ser capaz de transportarlo, ya sea por escrito o prácticamente. La improvisación al piano es otro de los factores que colaborarán con éxito en las clases de música. Improvisar una melodía para acompañar alguna poesía, un ritmo para acompañar movimientos, etc., son recursos para el maestro.

Toda esta formación del maestro de música es muy importante y necesaria, y conseguir un perfil de profesor que pueda asumir todas las responsabilidades, hace que sea necesario pensar en una formación continuada del maestro como aprendiz y enseñante, que le proporcione los instrumentos para la interpretación y análisis de su actividad, y los medios para tomar decisiones respecto a su actuación. De hecho, un docente a lo largo de su formación continuada durante el ejercicio profesional deberá seguir siendo siempre un aprendiz de su materia, en función de las necesidades de formación que se le planteen. Sólo así, se buscará y conseguirá la formación integral de los niños.

Primeramente, todo maestro recibe una formación inicial en las Universidades, que hace referencia a la necesidad de poseer la titulación y cualificación requeridas para poder ejercer. Esta debe ser personal, social y profesional, y proporciona capacitación científica y artística adecuada a la enseñanza de las diversas áreas, capacitación pedagógica rigurosa, conocimientos didácticos, organizativos y de las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, profundización psicosociológica, y adaptación y aplicación del saber didáctico a los campos específicos. Además, debe estar dotada de contenidos básicos como la canción, la formación vocal, la dirección coral, la armonía, la audición, etc.

La formación permanente constituye un derecho y un deber de los profesores; es la responsabilidad por excelencia de todo profesor. Es imprescindible, sobre todo por la movilidad de conocimientos que la escuela ha

de transmitir, por las demandas sociales siempre diferentes y por los métodos didácticos en constante renovación. La necesidad de actualización está y estará siempre patente en todas las áreas educativas, incluida la Educación Musical.

La educación continua engloba dos elementos importantes: la formación personal y la profesional. El profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las Universidades..., y las administraciones educativas son las encargadas de fomentar estos programas, planificar actividades y garantizar una oferta diversificada y gratuita. Además fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes.

Los Centros de Profesorado, las Aulas de extensión y las Comisiones Técnicas Provinciales, son los encargados de planificar la formación permanente por anualidades en la Comunidad Andaluza. En las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla reciben el nombre de Centros de profesores y Recursos.

La formación del profesorado debe mirar a Europa y estar en constante estado de mejora buscando y valorando la calidad, ya que la Comisión Europea, la Unesco y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos pretenden conseguir un Espacio Educativo Europeo que ponga énfasis en la expansión, renovación y permanente puesta al día del conocimiento. Desde Europa existe la preocupación de considerar la formación como medio indispensable para la inserción social de las personas, y el profesorado como elemento clave para preparar a los futuros ciudadanos. Por todo ello, actualmente estamos en proceso de adaptación de los Títulos Universitarios Españoles al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyo referente es el nuevo modelo educativo propuesto por la Declaración de Bolonia.

Uno de los objetivos más importantes de los Sistemas Educativos es formar íntegramente a los individuos, sin dedicarse únicamente a la adquisición de conocimientos. Es necesario ayudar al niño desde el comienzo de su formación para que desarrolle y utilice su potencial creativo; de hecho la LOGSE y la LOCE reconocen la enorme importancia de la creación, invención y desarrollo de la creatividad. Sin embargo hemos podido comprobar por distintas vías que los contenidos musicales del Currículum de Educación Primaria, incluida la creatividad e improvisación, no se desarrollan convenientemente según las directrices de los documentos oficiales. Hoy en día se persigue un Sistema Educativo de Calidad, homogéneo con los países de la Comunidad Económica Europea, que sin lugar a dudas, ofertará una sólida formación académica y profesional al profesorado, ya que evidentemente, es necesario formar primero maestros creativos, para que éstos a su vez, puedan desarrollar las capacidades innovadoras de los niños.

Ante la falta de maestros creativos en nuestros centros escolares, nos encontramos con un problema de base: la formación inicial de los maestros no prepara maestros creativos, y por tanto los niños de Primaria no están siendo formados íntegramente.

Por tanto, nuestra investigación se va a centrar en analizar la importancia de la improvisación y creación de acompañamientos para piezas infantiles por medio de un instrumento melódico y su práctica. Estudiaremos también el valor que los maestros de Primaria, profesores de Universidad y alumnos de Facultades de Educación de Andalucía, Ceuta y Melilla dan al piano como instrumento y la necesidad de alguna/s asignatura/s en las Facultades que engloben todos estos aspectos para mejorar la calidad de la formación inicial del maestro y como consecuencia la calidad de su docencia en Primaria.

Los objetivos generales que planteamos son los siguientes:

- A.** Reconocer y valorar la importancia de formar maestros que desarrollen la creatividad musical de sus alumnos.

B. Aportar las estrategias y los recursos necesarios para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje creativo que colabore en la Educación Musical.

C. Proponer programas de innovación docente para conseguir una formación inicial del profesorado más acorde a los alumnos del siglo XXI.

Las hipótesis planteadas son:

1. La creatividad musical es un aspecto importante en la formación de todo maestro especialista en Educación Musical.
2. Consideramos necesaria la existencia de una asignatura de Piano Básico en la Titulación de Educación Musical, en vistas al acompañamiento de canciones y la improvisación.
3. La creatividad musical aplicada en la escuela por el maestro facilita la enseñanza – aprendizaje de la música en la Educación Primaria e influye positivamente en las capacidades creativas del niño.
4. Creemos conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares.

Las variables de estudio han sido clasificadas en cuatro bloques:

- **BLOQUE I:** Variables situacionales de los tres colectivos de sujetos participantes: profesores que imparten docencia en la Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Musical en las Facultades de Educación de las Universidades Andaluzas; alumnos de estas Facultades que estudien dicha Diplomatura; maestros de música en Educación Primaria con docencia en Centros de la Comunidad Andaluza y de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.
- **BLOQUE II:** Variables relacionadas con la actividad docente actual del profesorado Universitario.
- **BLOQUE III:** Variables relacionadas con la Formación del Maestro especialista en Educación Musical.
- **BLOQUE IV:** Variables relacionadas con la docencia en Educación Primaria.

La población a la que se dirige la presente investigación la constituyen:

- € El alumnado de la Titulación de Maestro especialista en Educación Musical.
- € El profesorado universitario que imparte docencia en dicha Titulación.
- € Los maestros de música que imparten docencia en Educación Primaria

De todos estos colectivos nos hemos concentrado en aquellos que estudian o desarrollan su labor docente en la Comunidad Andaluza y en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

En cuanto a alumnos, la población total la constituyen todos los que cursan estudios en la especialidad de Educación Musical de la Titulación de Maestro de todas las Universidades Andaluzas. Según datos del curso 2003-2004 son un total de 1982. Pero hemos considerado que la población invitada esté formada por alumnos que hayan cursado la asignatura de “Didáctica de la Expresión Musical”, con lo que nos limitamos prácticamente a alumnos de tercer curso, y de segundo en algunas pocas Facultades. La población invitada se limitó a un total de 689 alumnos. De entre la muestra invitada, aportaron información un 50.36% (n= 347).

Entre el profesorado universitario, la población la constituyen todos los profesores pertenecientes a la especialidad de Educación Musical en la Diplomatura de Maestro, de todas las Universidades Andaluzas. Según datos aportados por cada una de las universidades, hay un total de 75 profesores que cumplen estas condiciones. La muestra invitada la han constituido todos ellos, y han aportado información un 64% (n= 48).

Todos los maestros de música de Educación Primaria con docencia en la Comunidad Andaluza y Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, constituyen la población total. Según datos del Instituto de Estadística de Andalucía y de las Direcciones Provinciales de Ceuta y Melilla, existen un total de 2527 centros de Educación Primaria, distribuidos por todo el territorio

señalado. La población invitada ha sido seleccionada en virtud de nuestras posibilidades de acceso a los centros, por tanto, se ha invitado a los centros situados en las capitales de provincia andaluzas y en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, que suman un total de 808. De entre la muestra invitada, han aportado información un 10.39%. (n= 84).

La población total invitada entre alumnos, profesores y maestros asciende a 1572 sujetos, y los portadores de datos procedentes de cuestionarios han sido 479.

Se han realizado 44 entrevistas a alumnos, 12 a profesores y 25 a maestros; un total de 81.

La metodología utilizada en esta investigación es de carácter tanto empírico-analítico o cuantitativo, como interpretativo-humanista o cualitativo. Los instrumentos utilizados para la recogida de información consisten en tres diferentes cuestionarios, elaborados para cada uno de los colectivos, y entrevistas realizadas a miembros de los diferentes sectores de la población.

Con las respuestas de los cuestionarios, tras su registro y codificación en soporte informático, se ha realizado un análisis estadístico de los datos, recogidos mediante el paquete estadístico SPSS 12.0.1. Para las entrevistas se ha utilizado el programa de análisis de datos cualitativos AQUAD five.

Se ha realizado una triangulación de datos proporcionados por las tres fuentes de colectivos: alumnos de Universidad, profesores universitarios y maestros de centros de Educación Primaria, y de instrumentos de recogida de información: cuestionarios y entrevistas:

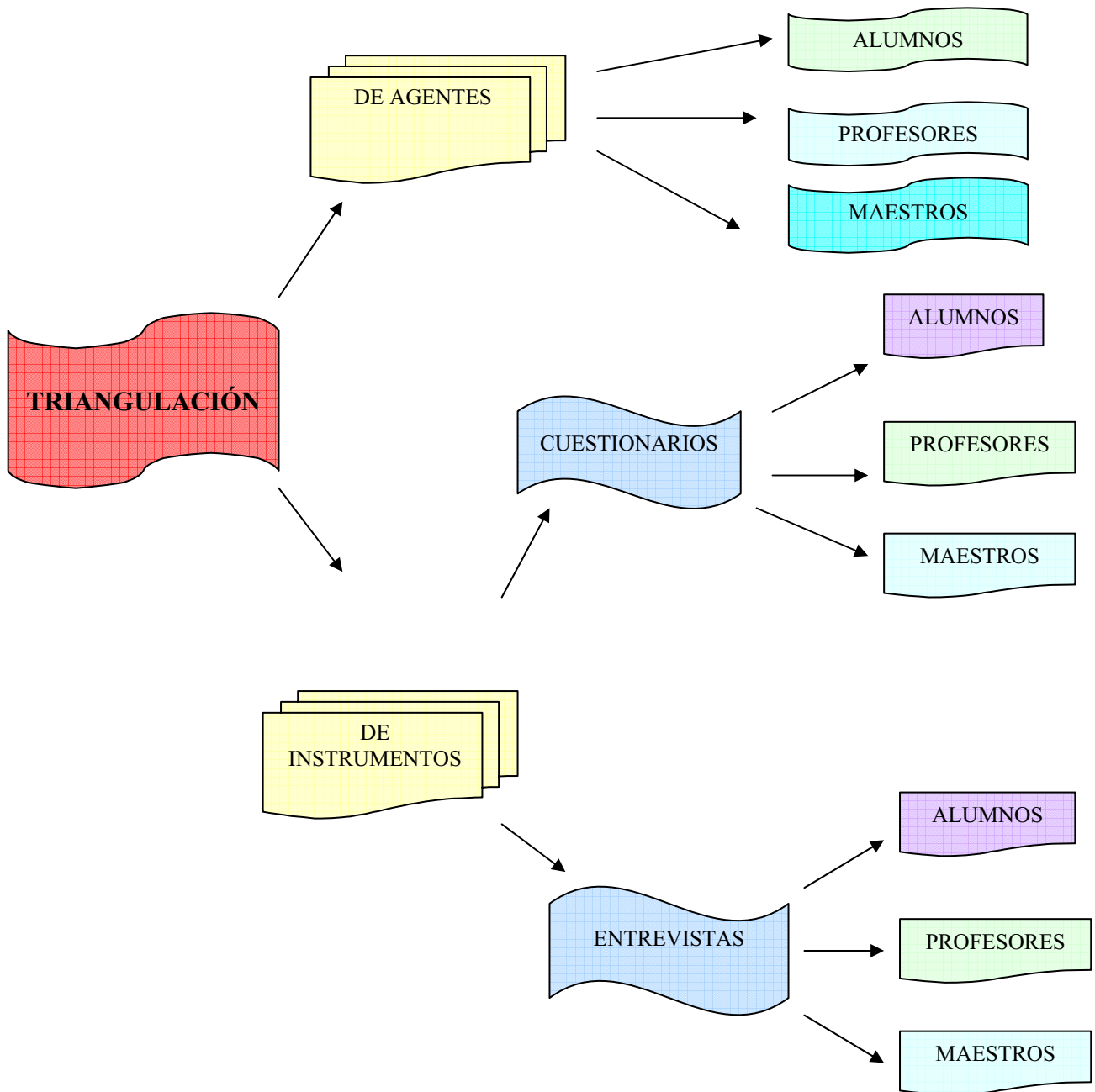


Figura 5.1. Triangulación.

Los puntos que se han tenido en cuenta en la construcción de los instrumentos de recogida de información son: problemas en la tarea diaria del maestro especialista en Educación Musical en Educación Primaria, deficiencias en la formación de estos maestros, y la necesidad de proponer uno o varios recursos que permitan solventar estos problemas. Para las entrevistas se han tenido en cuenta los mismos aspectos, pero además, se han considerado los resultados de los cuestionarios, ya que con las entrevistas se pretende ampliar los datos obtenidos por medio de la encuesta cuantitativa.

Los tres cuestionarios (alumnos, profesores y maestros) han sido validados por un grupo de expertos repartidos por toda la Comunidad Andaluza, siguiendo el sistema de jueces. Para el análisis de fiabilidad se ha utilizado el modelo Alfa de Cronbach.

Con el estudio de la fiabilidad y validez, podemos afirmar que los distintos cuestionarios reúnen las cualidades esenciales de este tipo de instrumentos. El estudio de la validez a través del juicio de expertos, nos ha permitido introducir mejoras y ajustes en algunos ítems. A su vez, el estudio de fiabilidad nos ofrece un coeficiente alto para esta clase de instrumentos. Por lo tanto, estos medios de recogida de información, constituyen una herramienta útil para evaluar las variables relacionadas con la Titulación de Maestro, especialista en Educación Musical.

El análisis de los datos recogidos se presenta estructurada en dos grandes apartados: en el primero se estudian los datos de los cuestionarios y en el segundo los datos de las entrevistas. Cada uno de ellos se divide a su vez en tres subapartados, en función de los tres colectivos estudiados. Además del análisis descriptivo, se realiza un contraste de hipótesis entre las variables de cada uno de los cuestionarios y además, se hacen comparaciones entre los participantes: Alumnos universitarios, Profesores de Universidad y Maestros de Música de Educación Primaria. Después de seguir el mismo proceso para las entrevistas, se finaliza con una comparación entre cuestionarios y entrevistas de cada una de las fuentes de información.

ANÁLISIS REALIZADOS

B) Cuestionarios

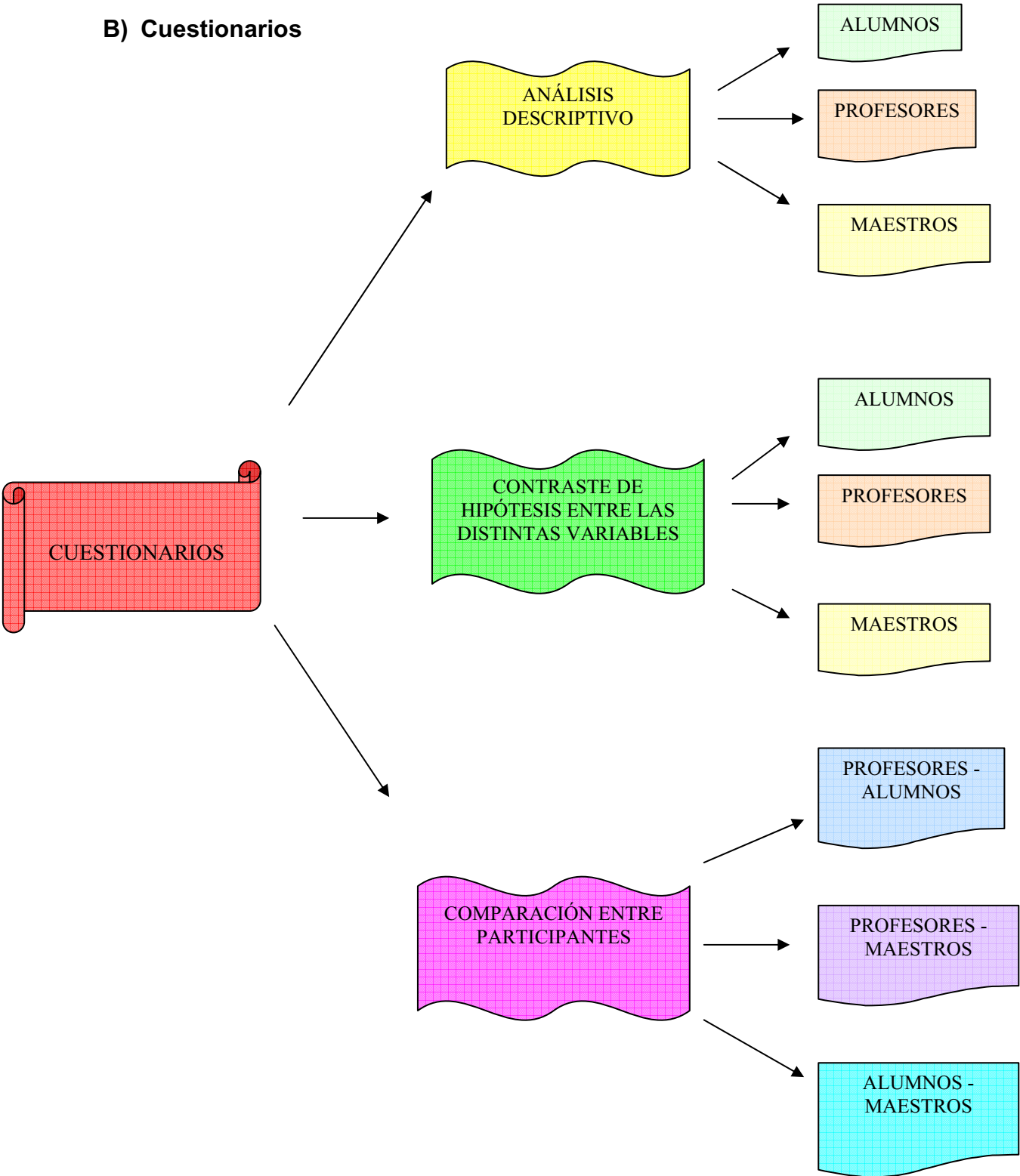


Figura 7.1. Análisis de cuestionarios

C) Entrevistas

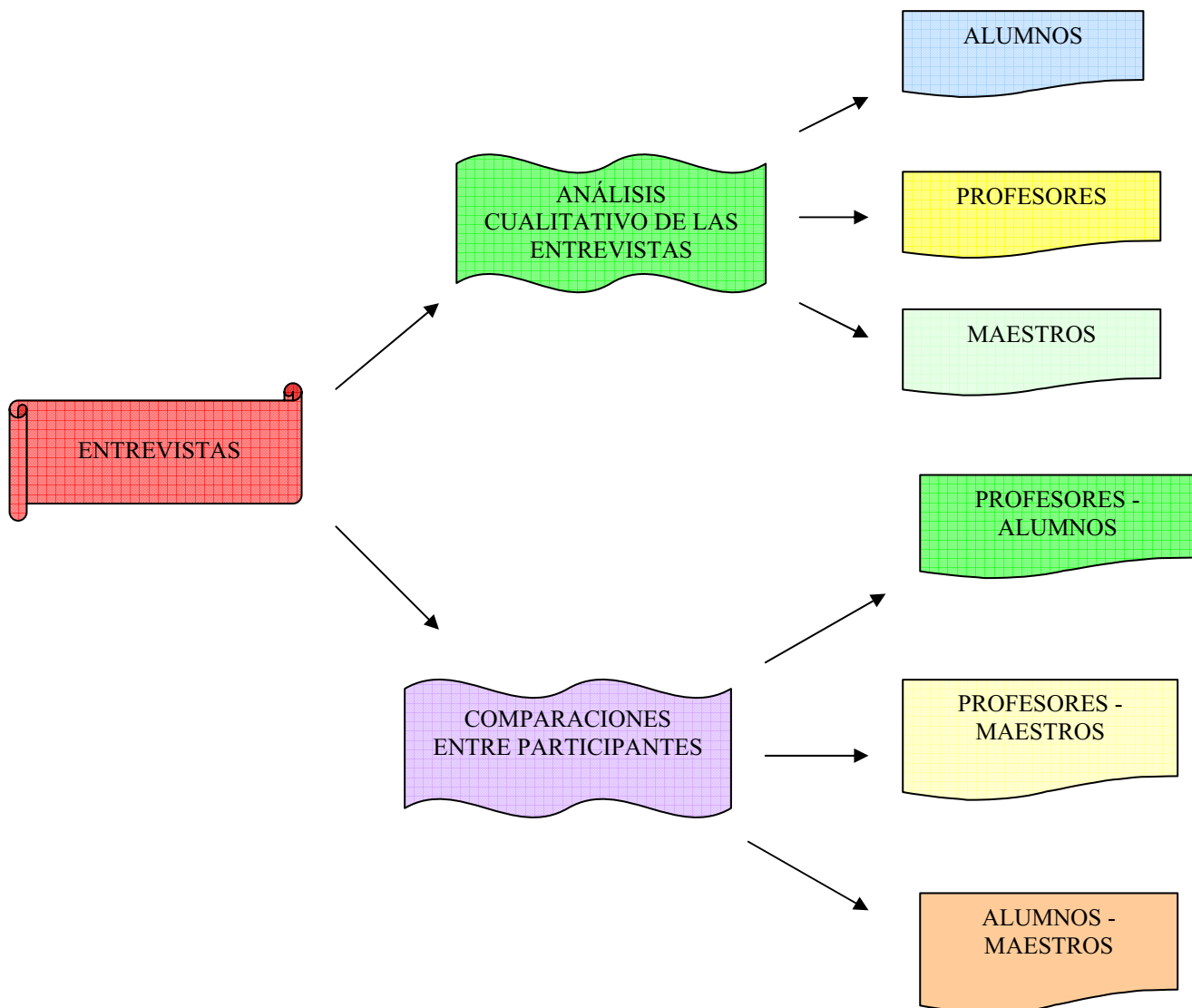


Figura 7.2. Análisis de entrevistas

C) Comparación entre cuestionarios y entrevistas

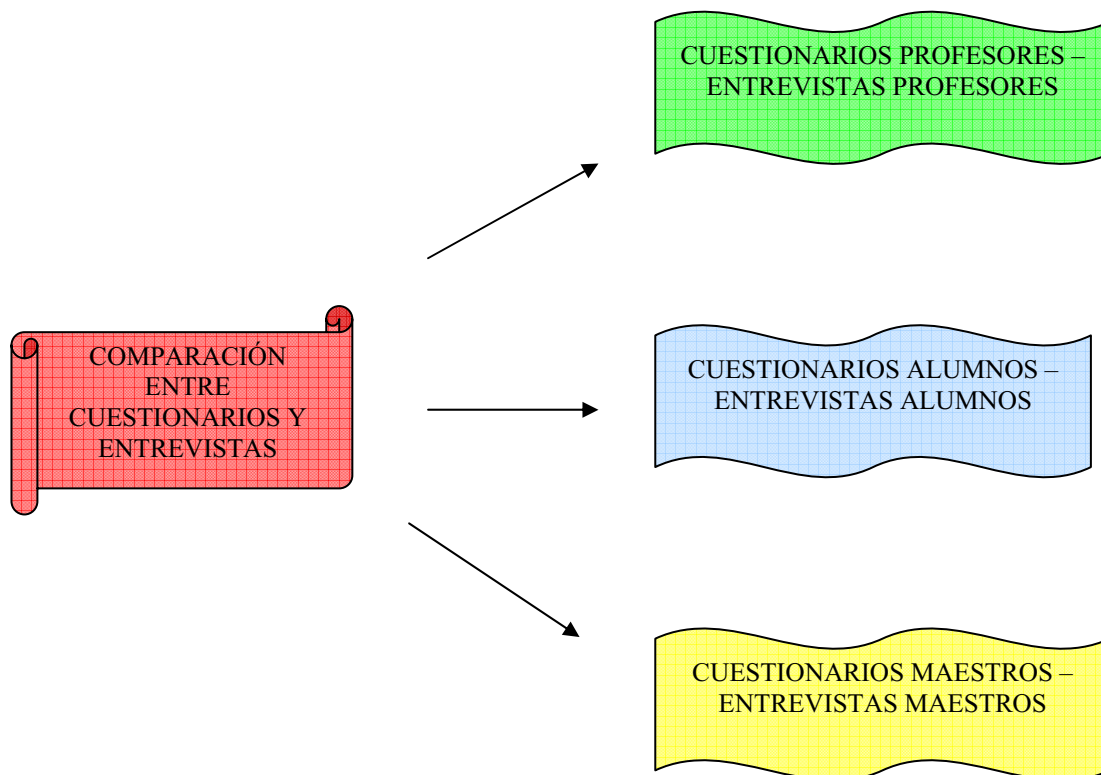


Figura 7.3. Comparación entre cuestionarios y entrevistas.

1. Cuestionario Alumnos. Análisis descriptivo.

Del 100% de nuestra población, la mayoría de los sujetos tienen edades comprendidas entre los 18 y 21 años (49,3%), siendo muy alto también el porcentaje de alumnos con edades entre 22 y 25 (42,4%). En cuanto al sexo, el porcentaje más alto corresponde a las mujeres, un 59,7%, al igual que en otros muchos estudios, con lo que se comprueba que, por lo general, las carreras de Educación son estudiadas por alumnas.

Vemos los datos sobre la distribución de la población según Universidad, siendo las más numerosas las de Sevilla con un 19% y la de Granada con un 18%.

La mayoría del alumnado (64,40%), posee estudios de Conservatorio. Sólo un 3,6% estudian además otras especialidades de Magisterio y un 27% realizan otros estudios aparte.

La mayoría sabe tocar instrumentos; los que más practican y manejan son la flauta dulce (97,9%), los instrumentos corporales (93,3%) y el Instrumental Orff (89,8%). Un poco menos son los que practican el piano (78,9%) y la guitarra (67,6%).

En la tabla siguiente presentamos la opinión del alumnado sobre el grado de utilización del piano por parte de los profesores universitarios para su práctica docente:

Utilización del piano por parte de los profesores universitarios	%			
	Nada	Algo	Bastante	Mucho
PIANO	10,1	59,4	22,8	7,8

Tabla 7.1.1. Opinión del alumnado sobre la practica del piano en clase, por parte del profesorado universitario.

En la tabla observamos que la mayoría (59,4%), responde que, los profesores universitarios utilizan el piano “algo”, para su práctica docente. Un 92,8% revela que hacen uso también de otros recursos en el aula. Un 73,8% responde que tocan instrumentos para la realización de dictados melódicos, mientras que sólo el 53,7% dice que también los usan para la realización de dictados rítmicos. Vemos destacadamente el piano como instrumento preferido para la realización de dictados melódicos (68,9%). Para los rítmicos, lo que más utilizan son los Instrumentos Orff (41,8%) y los Corporales (38%).

Un número elevado considera que el maestro de música necesita dominar y manejar con fluidez tanto los instrumentos corporales (que lo citan un 99,4%), como el instrumental Orff (96,1%), la flauta dulce (98,5%), el piano (92,5%) y la guitarra (80,8%).

Existe también una gran mayoría que opina sobre la necesidad de una asignatura de piano básico para realizar dictados melódicos, aprender a acompañar canciones, hacer armonizaciones e instrumentaciones y practicar el Lenguaje musical. La función que creen más propia de la asignatura es la de aprender a acompañar canciones, mencionada por un 94,3%.

De la misma manera, la mayoría de los alumnos están de acuerdo en las grandes posibilidades y cualidades del piano: Instrumento polifónico, posibilidades orquestales, solista y a la vez acompañante, cualidades dinámicas. Creen sobre todo, que es un instrumento solista y acompañante (99,1%) y un instrumento polifónico (97,3%), siendo estos dos rasgos los únicos que superan el 90% en el grado de aceptación de la población.

Por otro lado, en cuanto a asignaturas relacionadas con la práctica de instrumentos, la mayoría contesta que reciben formación sobre la práctica de la flauta dulce (99,7%).

Cuando preguntamos sobre la formación pianística o guitarrística, obtenemos respuestas afirmativas de un 64,6% de la población. Ante esto, afirmamos que sí se practica un poco el piano y la guitarra, pero nos sorprendemos cuando observamos que sólo un 44,9% reciben formación básica de armonía. Sabemos que el piano y la guitarra no se pueden tocar sin formación armónica básica, ya que son instrumentos armónicos y polifónicos.

Un 90,3% coincide en la necesidad de la existencia de una asignatura relacionada con la práctica de instrumentos, frente a un 9,7% cuya respuesta es negativa.

El alumnado en general está en conformidad en asuntos que atañen a las materias que se deben estudiar en la Facultad y las competencias que el futuro maestro debe dominar: Lectura a primera vista, Improvisación musical, Acompañamiento y armonización de canciones y danzas, las Nuevas tecnologías. Pero de todas ellas, la única materia que sobrepasa el 90% de aceptación en cuanto a su importancia es el Acompañamiento y Armonización de canciones y/o danzas (93,7%).

Un 88,8% coincide en la importancia de la existencia en la Especialidad de Educación Musical de una asignatura de Piano Básico.

La gran mayoría está de acuerdo con las ventajas expuestas sobre la aplicación del piano o teclado en la Educación Primaria: El acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones... favorece el desarrollo auditivo infantil (97,4%), facilita la actividad musical escolar del maestro (95%) y facilita el Lenguaje Musical (92,6%).

Igualmente nos encontramos con puntuaciones elevadas cuando les preguntamos sobre las utilidades del piano en Educación Primaria; la gran mayoría muestra su conformidad ante las opciones propuestas: Acompañamiento de canciones (96,5%), reconocimiento de sonidos musicales (96,4%), desarrollo de la discriminación auditiva (93,8%) y facilidad de sincronización del tempo musical (86,3%).

Tal y como viene sucediendo en las cuestiones planteadas anteriormente, obtenemos un resultado similar en la pregunta sobre las influencias del acompañamiento de actividades musicales con un teclado o piano; la mayoría muestra su acuerdo con las opciones expuestas: el acompañamiento de actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en el desarrollo de la musicalidad (94,6%), en la percepción y expresión de ideas musicales (89,3%), en la capacidad de improvisación (82,4%) y en la coordinación motora (79,7%)

Por último, un 96,7% de la población ha expresado afirmativamente la conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares.

2. Cuestionarios profesores. Análisis descriptivo.

Del 100% del profesorado cuestionado, la gran mayoría son mayores de 36 años (27,1%). En cuanto al sexo, comprobamos que el sector que domina es el femenino (66%).

La mayoría posee una titulación superior de Conservatorio (63,8%), pero sólo un 27,9% poseen el grado de doctor. Entre los que no son doctores, hay un 83,9% que está en proceso de obtener dicho título, frente a un 16,1% que afirman que no lo están realizando.

Según nuestros datos, la mayoría maneja el piano (85,1%); un 42,1% de ellos, posee un nivel superior, un 34,2% un nivel elemental y un 23,7% un nivel medio.

Un 55,8% maneja la guitarra, de entre los que un 54,5% poseen un nivel elemental; el restante 45,4% tienen un nivel medio y superior.

El 97,7% afirma haber impartido docencia en centros no universitarios. La duración de esta docencia oscila, en gran parte, entre los 4 y 10 años (38,1%), seguido muy de cerca del número de profesores cuya antigüedad se encuentra entre los 11 y 19 años (31%). El lugar donde la mayoría la realizó es la Educación Secundaria (68,2%):

Entrando ya en la docencia universitaria, la antigüedad oscila mayoritariamente entre los 4 y 10 años (31,1%), seguido de los que llevan menos de 4 (26,7%).

La categoría profesional es sobre todo, la de Titular de Escuela Universitaria y la de asociados, contratados, o en Comisión de Servicio a tiempo completo, que ascienden a 37,5%, en cada uno de los rangos.

En nuestro cuestionario se ha preguntado sobre la docencia en asignaturas como la Didáctica de la Expresión Musical y en las relacionadas con la Expresión Instrumental, y obtenemos que la mayoría de los encuestados las ha impartido o imparte. Un 52,1% ha impartido la asignatura de “Didáctica de la Expresión Musical” y un 73,9%, asignaturas relacionadas con la Expresión Instrumental:

La mayoría de las asignaturas musicales son impartidas en zonas específicas de música (60,9%), aunque hay profesores que utilizan tanto el aula de música como las aulas normales para su docencia (39,1%).

Según nuestros datos, la forma mayoritaria que utilizan para realizar la evaluación del alumnado, es la del examen escrito y oral en todas las asignaturas, con un 55,3% de las respuestas, y el tipo de examen escrito que defiende la mayoría de los profesores es el de las preguntas múltiples, con un 55,6% de respuesta.

El 33,3% de la población apunta que realiza examen oral por medio de ejercicios, seguido en proporción por la realización de trabajos y su desarrollo de manera individual con un 27,3% de aceptación.

La mayoría de los profesores utilizan el piano “algo” (respondido por un 39,6%) y la guitarra “nada” (58,7%), en su práctica diaria del aula. Hay un 76,6% que realiza dictados melódicos y rítmicos en su actividad docente. Un número mayoritario utilizan instrumentos para la realización de dictados melódicos (94,7%), al igual que los hay en mayoría que utilizan instrumentos para la realización de los rítmicos (89,2%). Vemos que para la realización de dictados rítmicos, los instrumentos que mayoritariamente utilizan son los de pequeña percusión (34,4%), y para los melódicos, el piano sobre todo (45,7%).

En la pregunta sobre la necesidad de instrumentos para realizar su labor docente, hay un 95,8% que responde afirmativamente, y en cuanto a la

cantidad, responden que varios (88,9%). Utilizan sobre todo, el piano, la flauta y Orff (14,3%):

La mayoría del profesorado, al igual que el alumnado piensa que el piano o teclado es necesario para realizar gran variedad de actividades indicadas en el cuestionario, como las de acompañar canciones y hacer armonizaciones e instrumentaciones (ambas con 97,3% de aceptación), practicar el Lenguaje Musical (94,3%) y realizar dictados melódicos (88,2%).

Según datos obtenidos, observamos que utilizan mucho más el piano (93,2%), que la guitarra (53,1%), en el aula. Lo que todos utilizan es el equipo de música (100%). Hay un 91,5% del profesorado que afirma que necesita del piano para el desarrollo de su labor docente

La gran mayoría está en conformidad con que el futuro maestro y el maestro de la especialidad de Educación Musical sepa manejar todos los instrumentos nombrados en el cuestionario: Instrumentos corporales (100%), Instrumental Orff (97,9%), Flauta Dulce (97,8%), Piano (91,1), Guitarra (90,7%); además, hay un 85% de la población que admite la necesidad de asignaturas en la Facultad relacionadas con la práctica de instrumentos.

Hay un 47,6% que afirma que existe una asignatura específica de Armonía en su Facultad, mientras que un 52,4% niega su presencia. Entendemos que hay pocas facultades en las que se imparte dicha materia.

La gran mayoría del profesorado está de acuerdo con las cualidades y posibilidades del piano reflejadas en el cuestionario: Es un instrumento Polifónico (100%), Posee posibilidades orquestales (94,7%), Es un instrumento tanto solista como acompañante (100%), Tiene grandes cualidades dinámicas (92,9%).

El profesorado en general está en conformidad en asuntos que atañen a las materias que se deben estudiar en la Facultad y las competencias que el futuro maestro debe dominar: Lectura a primera vista (respondido por un

92,5%), Improvisación musical (97,7%), Acompañamiento y armonización de canciones y danzas (95,6%), las Nuevas Tecnologías (100%).

Un 83% coincide en la importancia de la existencia en la Especialidad de Educación Musical de una asignatura de Piano Básico.

La gran mayoría está de acuerdo con las ventajas expuestas sobre la aplicación del piano o teclado en la Educación Primaria, habiendo obtenido una respuesta afirmativa superior al 90% en las tres opciones propuestas: Facilita la actividad docente del maestro (93,3%), Favorece el desarrollo auditivo infantil (91,3%), Facilita el aprendizaje del Lenguaje Musical (91,1%).

Similar respuesta obtenemos sobre las utilidades del piano, ya que más de un 90% de la población ha respondido afirmativamente a todas las opciones propuestas: Sirve para acompañar canciones (97,8%), para facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (97,8%), para desarrollar la discriminación auditiva (95,6%) y para favorecer la sincronización del tempo musical (97,7%).

Ocurre también lo mismo en la pregunta sobre las influencias del acompañamiento de actividades musicales con un teclado o piano: más del 90% del profesorado muestra su acuerdo con tres de las cuatro opciones propuestas en el cuestionario.

Por último, un 97,9% responde afirmativamente sobre la conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares.

3. Cuestionarios Maestros. Análisis descriptivo.

Del 100% de los maestros encuestados, la gran mayoría oscila en edades comprendidas entre los 21 y los 50; de los 51 a los 60 tenemos solamente el 13,1% de la población. En cuanto al sexo, la mayoría son mujeres (66,7%).

La mayor participación la hemos tenido en Melilla (17,9%), seguida de Sevilla y Cádiz (14,3% y 13,1%, respectivamente).

Según los datos que poseemos, la mayoría han accedido a la especialidad por oposición (59,50%). Un 60,7% son especialistas en Educación Musical y un 83,3% poseen estudios de Conservatorio. Además, un 86,3% ha realizado cursos de perfeccionamiento musical.

Los instrumentos que menos manejan son el piano (lo tocan un 66,2%), y la guitarra (un 56,7%). La mayoría domina el Instrumental Orff (98,8%), los instrumentos corporales (96,3%) y la flauta dulce (98,8%).

La antigüedad es muy diversa; los que más predominan son los que llevan 10 y 11 años de servicio (12% de la población). La mayoría son titulares (82,5%), y realizan su docencia en aula específica de música (72,6%).

La mayoría aseguran poseer en su aula, los recursos reflejados en el cuestionario para su labor docente: Guitarra (lo poseen un 71,8% de la población), piano (72,7%) y equipo de música (93,9%).

Un 97,6% asegura que necesita utilizar instrumentos para llevar a cabo su labor docente, y los que consideran más necesarios en el aula son el Instrumental Orff y los instrumentos corporales (27,4% de los encuestados), y la flauta dulce (26,2%). También hay una proporción importante de la población (14,3%) que considera el piano como importante para su labor docente.

En la tabla siguiente presentamos el número de maestros que utilizan el piano y la guitarra en su labor docente y el grado en que lo usan. Se hace uso escaso, tanto del piano como de la guitarra: entre “nada” y “algo”. Es muy pequeña la proporción de los maestros que lo usan “bastante” o “mucho”. Tocan algo más el piano o teclado, que la guitarra.

Utilización de instrumentos por parte de los maestros	%			
	Nada	Algo	Bastante	Mucho
PIANO	47,6	35,7	10,7	6,0
GUITARRA	56,6	22,9	15,7	4,8

Tabla 7.1.2. Utilización por parte de los maestros del piano y la guitarra para su práctica docente.

La mayoría realizan dictados tanto rítmicos como melódicos, aunque es mayor el nº de docentes que realizan dictados rítmicos (89,2%), que los que los hacen melódicos (69,5%). Más del 90% utilizan instrumentos para la realización de los dictados. Para los dictados rítmicos, tocan el Instrumental Orff y los Instrumentos Corporales (31%), mientras que para los melódicos, hacen uso de la voz y la flauta (alrededor del 30%).

La opinión de los maestros en lo relativo a las ventajas que supone el acompañamiento de canciones con un teclado es también muy positiva, ya que más del 90% de los encuestados responden afirmativamente a cada una de las opciones que proponemos en el cuestionario.

Ocurre lo mismo con las utilidades del piano en Ed. Primaria: Acompañar canciones y Reconocer sonidos musicales (100%), Desarrollar la discriminación auditiva (98,8%), Favorecer la sincronización del tempo musical (92%)

Idéntica respuesta obtenemos de la pregunta sobre las influencias del acompañamiento de actividades musicales con un teclado o piano. Más del 95% de los maestros piensan que el acompañamiento con teclado influye en la percepción y expresión de ideas musicales y en el desarrollo de la musicalidad. Superan el 80%, los que creen que favorece la coordinación motora y la capacidad de improvisación.

Un 96,4%% ha expresado su conformidad ante la conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares.

La opinión de los maestros sobre la necesidad de saber tocar ciertos instrumentos es positiva para la gran mayoría, reflejando en los cuestionarios su conformidad ante las opciones que presentamos. Superan el 95%, los que apuntan que el Instrumental Orff, los Instrumentos Corporales y la Flauta Dulce son necesarios. También el Piano y la Guitarra son apoyados por un número considerable de ellos (88,3% y 72,6%, respectivamente).

Un 80,7% aseguran poseer conocimientos sobre Armonía Básica, y la gran mayoría coincide en valorar las cualidades y posibilidades del piano como instrumento, y acoge positivamente todas las opciones que planteamos. Un 100% coinciden en que es un instrumento polifónico, y a la vez solista y acompañante. Más de un 90% apuntan en que además posee posibilidades orquestales y tiene grandes cualidades dinámicas.

La mayoría considera necesaria la práctica pianística del maestro para que en su actividad docente pueda realizar diversas actividades: De entre todas las opciones propuestas superan el 90%, las de acompañar canciones y realizar armonizaciones e instrumentaciones. La realización de dictados melódicos y la práctica del Lenguaje Musical ascienden a más del 80%.

Del mismo modo, consideran importante la presencia en la especialidad de asignaturas que contemplen materias como la lectura a primera vista, la improvisación musical, el acompañamiento y armonización de canciones y las Nuevas Tecnologías. Es respondido por más del 85% de la población para la materia de Lectura a Primera Vista; para las demás se supera el 90%.

Por último, un 91,5% responde afirmativamente sobre la importancia de la existencia de una asignatura de “Piano Básico” en la especialidad de Educación Musical.

4. Contraste e hipótesis entre las distintas variables

Para ampliar los análisis descriptivos realizados a los cuestionarios, nos ha parecido procedente presentar algunos estudios comparativos realizados con la intención de dar respuesta a algunos de los objetivos planteados en esta investigación. Se han comparado todas las variables independientes con todas las variables dependientes de los tres tipos de cuestionarios.

Cuestionario de alumnos

Según los valores obtenidos para la correlación Phi V de Cramer, podemos decir que encontramos diferencias significativas entre las siguientes variables:

- En la correlación entre la variable independiente EDAD con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	EDAD
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica del piano básico	,034
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de la guitarra básica	,007
Importancia de la existencia de asignaturas relacionadas con las Nuevas Tecnologías	,012

Tabla 7.1.3. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente SEXO con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	SEXO
Utilización de otros recursos por parte de sus profesores en el aula	,037
Necesidad de la existencia de una asignatura de Piano Básico para practicar el Lenguaje Musical	,016
El piano tiene grandes cualidades dinámicas	,014
Importancia de la existencia de asignaturas relacionadas con la Lectura a Primera vista	,009
Importancia de la existencia en la Especialidad de Educación Musical de una asignatura de Piano Básico	,041
El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas con teclado facilita la actividad musical escolar del maestro	,017
El acompañamiento de actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en la coordinación motora	,009
El acompañamiento de actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en la capacidad de improvisación	,040

Tabla 7.1.4. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente UNIVERSIDAD EN LA QUE ESTUDIA con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	UNIVERSIDAD EN LA QUE ESTUDIA
Sus profesores utilizan el piano en su práctica docente	,000
Utilización de instrumentos para realizar dictados melódicos por parte de profesores	,000
Instrumentos para realizar dictados	,009
Utilización de instrumentos para realizar dictados rítmicos por parte de profesores	,000
Utilización de otros recursos por parte de sus profesores en el aula	,000

Necesidad de que el especialista maneje con facilidad el Instrumental Orff	,000
Necesidad de que el especialista maneje con facilidad la guitarra básica	,044
Necesidad de la existencia de una asignatura de Piano Básico, en vistas a conseguir realizar dictados melódicos	,037
Necesidad de la existencia de una asignatura de Piano Básico, para acompañar canciones	,020
Necesidad de la existencia de una asignatura de Piano Básico para aprender a armonizar canciones, hacer instrumentaciones	,001
Necesidad de la existencia de una asignatura de Piano Básico para otras muchas funciones	,009
El piano posee posibilidades orquestales	,037
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica del Piano Básico	,000
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de la Guitarra Básica	,000
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de otros instrumentos	,000
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura específica de Armonía Básica	,000
Importancia de la existencia de asignaturas relacionadas con la Lecura a Primera Vista	,009
Importancia de la existencia en la Especialidad de Educación Musical de una asignatura de Piano Básico	,047
El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas con teclado facilita la actividad musical escolar del maestro	,003

Tabla 7.1.5. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente OTROS ESTUDIOS DE MAGISTERIO con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	OTROS ESTUDIOS DE MAGISTERIO
El piano es tanto un instrumento solista como acompañante	,006
Existencia en la Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de la flauta dulce	,000

Tabla 7.1.6. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ESTUDIOS DE CONSERVATORIO con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	ESTUDIOS DE CONSERVATORIO
Sus profesores utilizan el piano en su práctica docente	,008
Necesidad de la existencia de una asignatura de Piano Básico en vistas a conseguir realizar dictados melódicos	,039
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica del Piano Básico	,001
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de la Guitarra Básica	,012
Importancia de la existencia de asignaturas relacionadas con la Lectura a Primera Vista	,005

Tabla 7.1.7. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente OTROS ESTUDIOS con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	OTROS ESTUDIOS
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de otros instrumentos	,004

Tabla 7.1.8. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA EL INSTRUMENTAL ORFF con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA EL INSTRUMENTAL ORFF
Utilización de otros recursos por parte de sus profesores en el aula	,016
Necesidad de que el especialista maneje con facilidad el cuerpo como instrumento	,003
Necesidad de que el especialista maneje con facilidad el Instrumental Orff	,000
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de la guitarra básica	,000
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de otros instrumentos	,003
Importancia de la existencia de asignaturas relacionadas con la Lectura a Primera Vista	,040

Tabla 7.1.9. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA LOS INSTRUMENTOS CORPORALES con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA LOS INSTRUMENTOS CORPORALES
Utilización de otros recursos por parte de tus profesores en el aula	,001
Necesidad de que el especialista maneje con facilidad el cuerpo como instrumento	,000

Necesidad de que el especialista maneje con facilidad el Instrumental Orff	,000
El piano es un instrumento polifónico	,042
El piano posee posibilidades orquestales	,008
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica del Piano Básico	,023
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de la Guitarra Básica	,000
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de otros instrumentos	,001
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura específica de Armonía Básica	,045
Importancia de la existencia de asignaturas relacionadas con la Lectura a Primera Vista	,036
Importancia de la existencia de asignaturas relacionadas con las Nuevas Tecnologías	,048
El acompañamiento básico de piano o teclado facilita el Lenguaje Musical	,046

Tabla 7.1.10. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA LA FLAUTA DULCE con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA LA FLAUTA DULCE
Necesidad de que el especialista maneje con facilidad el Instrumental Orff	,001
Necesidad de la existencia de una asignatura de Piano Básico en vistas a realizar dictados melódicos	,039
El piano tiene grandes cualidades dinámicas	,017

Tabla 7.1.11. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA EL PIANO con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA EL PIANO
Necesidad de que el especialista maneje con facilidad el piano básico	,006
Necesidad de la existencia de una asignatura de Piano Básico para aprender a armonizar canciones, hacer instrumentaciones	,045
El piano tiene grandes cualidades dinámicas	,012
Existencia en su Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de la Guitarra Básica	,031

Tabla 7.1.12. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA LA GUITARRA con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA LA GUITARRA
Utilización de instrumentos para realizar dictados melódicos por parte de profesores	,007
Necesidad de que el especialista maneje con facilidad el piano básico	,047
Necesidad de que el especialista maneje con facilidad la guitarra básica	,000
Necesidad de la existencia de una asignatura de Piano Básico para otras muchas funciones	,008
Existencia en tu Facultad de alguna asignatura relacionada con la práctica de la Guitarra Básica	,001
Importancia de la existencia de asignaturas relacionadas con el acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas	,044
La utilización del piano en Educación Primaria facilita el reconocimiento de los sonidos musicales	,029
El acompañamiento de actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en la percepción y expresión de ideas musicales	,043

Tabla 7.1.13. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA OTROS INSTRUMENTOS con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	MANEJA OTROS INSTRUMENTOS
Necesidad de la existencia de una asignatura de Piano Básico para aprender a relizar dictados melódicos	,007

Tabla 7.1.14. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente POSESIÓN DE OTRAS TITULACIONES con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	POSESIÓN DE OTRAS TITULACIONES
El piano posee posibilidades orquestales	,015
Existencia en su Facultad de alguna asignatura específica de Armonía Básica	,043

Tabla 7.1.15. Variables con diferencias significativas

Cuestionario de profesores

Según los valores obtenidos para la correlación Phi V de Cramer, podemos decir que encontramos diferencias significativas entre las siguientes variables:

- En la correlación entre la variable independiente EDAD con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	EDAD
Utilización del piano en la práctica diaria del aula	,047
Utilización de instrumentos en la realización de dictados melódicos	,001

Tabla 7.1.16. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente SEXO con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	SEXO
Necesidad de instrumentos para su actividad docente	,044
Utiliza otros instrumentos como recursos para su labor docente en el aula	,048
El piano posee posibilidades orquestales	,048
El piano tiene grandes cualidades dinámicas	,018

Tabla 7.1.17. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente UNIVERSIDAD EN LA QUE EJERCE SU LABOR DOCENTE con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	UNIVERSIDAD EN LA QUE EJERCE SU LABOR DOCENTE
Forma de realizar la evaluación	,027
Tipo de examen oral	,014
Existencia de alguna asignatura específica de Armonía Básica	,000

Tabla 7.1.18. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente TÍTULOS ACADÉMICOS con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	TÍTULOS ACADÉMICOS
Realización de dictados rítmicos en su actividad docente	,002
Realización de dictados melódicos en su actividad docente	,025
Utilización de instrumentos en la realización de dictados melódicos	,001

Tabla 7.1.19. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente GRADO DE DOCTOR con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	GRADO DE DOCTOR
Aula en la que imparte su docencia	,016
Cantidad de instrumentos para su actividad docente	,038
El teclado o piano es necesario para practicar el Lenguaje Musical	,020
Utiliza la guitarra como recurso para su labor docente en el aula	,029
Necesidad de la presencia de asignaturas relacionadas con la práctica de instrumentos	,002
Es importante que existan asignaturas relacionadas con el acompañamiento y armonización de canciones	,024
El acompañamiento de canciones... con teclado facilita la actividad musical del maestro	,006
Con el acompañamiento básico de piano se facilita el Lenguaje Musical	,025
La utilización del piano por parte del maestro sirve para desarrollar la discriminación auditiva	,012
El acompañamiento de actividades musicales con un teclado influye en la percepción y expresión de ideas musicales	,001

El acompañamiento de actividades musicales con un teclado influye en el desarrollo de la musicalidad	,005
El acompañamiento de actividades musicales con un teclado influye en la coordinación motora	,027
El acompañamiento de actividades musicales con un teclado influye en la capacidad de improvisación	,001

Tabla 7.1.20. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente DOCTORANDO con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	DOCTORANDO
El piano posee posibilidades orquestales	,022
El piano tiene grandes cualidades dinámicas	,033
El acompañamiento pianístico de canciones favorece el desarrollo auditivo infantil	,026

Tabla 7.1.21. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente PRÁCTICA PIANÍSTICA con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	PRÁCTICA PIANÍSTICA
Aula en la que imparte su docencia	,020
Forma de realizar la evaluación	,037
Instrumentos en la realización de dictados melódicos	,025
Instrumentos para su actividad docente	,034
Utiliza el piano como recurso para su labor docente en el aula	,006

Necesidad de la existencia de un piano o teclado para el desarrollo de su labor docente	,043
--	-------------

Tabla 7.1.22. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente NIVEL ELEMENTAL DE PIANO con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	NIVEL ELEMENTAL DE PIANO
Necesidad de la existencia de un piano o teclado para el desarrollo de su labor docente	,044
Existencia de alguna asignatura específica de Armonía Básica	,031
El piano posee posibilidades orquestales	,034
El piano tiene grandes cualidades dinámicas	,014
La utilización del piano por parte del maestro sirve para desarrollar la discriminación auditiva	,031

Tabla 7.1.23. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente NIVEL MEDIO DE PIANO con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	NIVEL MEDIO DE PIANO
Docencia de la asignatura “Didáctica de la Expresión Musical”	,036

Tabla 7.1.24. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente PRÁCTICA GUITARRÍSTICA con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	PRÁCTICA GUITARRÍSTICA
Docencia de asignaturas relacionadas con la Expresión Instrumental	,024

Utilización de la guitarra en la práctica diaria del aula	,000
Utiliza la guitarra como recurso para su labor docente en el aula	,004
Existencia de alguna asignatura específica de Armonía Básica	,024

Tabla 7.1.25. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente NIVEL ELEMENTAL DE GUITARRA con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	NIVEL ELEMENTAL DE GUITARRA
Forma de realizar la evaluación	,043
Utiliza el piano como recurso para su labor docente en el aula	,031
Necesidad de la existencia de un piano o teclado para el desarrollo de su labor docente	,041

Tabla 7.1.26. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente NIVEL MEDIO DE GUITARRA con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	NIVEL MEDIO DE GUITARRA
Utilización de la guitarra en la práctica diaria del aula	,049

Tabla 7.1.27. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente NIVEL SUPERIOR DE GUITARRA con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	NIVEL SUPERIOR DE GUITARRA
Aula en la que imparte su docencia	,049

Tabla 7.1.28. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ANTIGÜEDAD DOCENTE NO UNIVERSITARIA con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	ANTIGÜEDAD DOCENTE NO UNIVERSITARIA
Es necesario que el especialista en Educación Musical maneje el piano básico	,002
Es necesario que el especialista en Educación Musical maneje la guitarra básica	,001
Necesidad de presencia de asignaturas relacionadas con la práctica de instrumentos	,021
Es importante que existan asignaturas relacionadas con la lectura a primera vista	,000
Es importante que existan asignaturas relacionadas con el acompañamiento y armonización de canciones	,000
Importancia de la existencia de una asignatura de Piano Básico en la especialidad	,024
El acompañamiento de canciones... con teclado facilita la actividad musical del maestro	,000
El acompañamiento pianístico de canciones... favorece el desarrollo auditivo infantil	,002
Con el acompañamiento básico de piano se facilita el Lenguaje Musical	,000

Tabla 7.1.29. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente NÚMERO DE AÑOS COMO DOCENTE NO UNIVERSITARIO con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	Nº DE AÑOS COMO DOCENTE NO UNIVERSITARIO
El piano posee posibilidades orquestales	,044

Tabla 7.1.30. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ANTIGÜEDAD NO UNIVERSITARIA EN CONSERVATORIO con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	ANTIGÜEDAD NO UNIVERSITARIA EN CONSERVATORIO
Existencia de alguna asignatura específica de Armonía Básica	,021

Tabla 7.1.31. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ANTIGÜEDAD DOCENTE UNIVERSITARIA con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	ANTIGÜEDAD DOCENTE UNIVERSITARIA
Utilización del piano en la práctica diaria del aula	,047
Con el acompañamiento básico del piano se facilita el Lenguaje Musical	,035

Tabla 7.1.32. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente CATEGORÍA DEL PUESTO DOCENTE ACTUAL con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	CATEGORÍA DEL PUESTO DOCENTE ACTUAL
Aula en la que imparte su docencia	,044
Cantidad de instrumentos para su actividad docente	,018
Utiliza otros instrumentos como recursos para su labor docente en el aula	,013

Tabla 7.1.33. Variables con diferencias significativas

Cuestionario de maestros

Según los valores obtenidos para la correlación Phi V de Cramer, podemos decir que encontramos diferencias significativas entre las siguientes variables:

- En la correlación entre la variable independiente EDAD con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	EDAD
Tiene una guitarra para su labor docente	,045
Tiene un piano o teclado para su labor docente	,008

Tabla 7.1.34. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente SEXO con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	SEXO
Tiene una guitarra para su labor docente	,026
Utilización de la guitarra en la práctica diaria del aula	,012
Necesidad de que el maestro especialista maneje la flauta dulce	,039

Tabla 7.1.35. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente **PROVINCIA EN LA QUE EJERCE** con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	PROVINCIA EN LA QUE EJERCE
Instrumentos necesarios para llevar a cabo su labor docente	,004
Instrumentos que utiliza para la realización de dictados rítmicos	,000
Instrumentos que utiliza para la realización de dictados melódicos	,000
Necesidad de que el maestro especialista maneje la guitarra básica	,032
Conocimiento de Armonía Básica	,026

Tabla 7.1.36. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente **ACCESO A LA ESPECIALIDAD POR OPOSICIÓN** con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	ACCESO A LA ESPECIALIDAD POR OPOSICIÓN
Conocimiento de Armonía Básica	,001

Tabla 7.1.37. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ACCESO A LA ESPECIALIDAD POR CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	ACCESO A LA ESPECIALIDAD POR CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN
Necesidad de utilización de instrumentos para su labor docente	,009
El acompañamiento con teclado influye en el desarrollo de la musicalidad	,046
Conocimientos de Armonía Básica	,000

Tabla 7.1.38. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ACCESO A LA ESPECIALIDAD POR OTRAS VÍAS con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	ACCESO A LA ESPECIALIDAD POR OTRAS VÍAS
Instrumentos que utiliza para la realización de dictados rítmicos	,027
La utilización del piano sirve para desarrollar la discriminación auditiva	,001
Necesidad de que el maestro especialista maneje el instrumental Orff	,023
Necesidad de que el maestro especialista maneje los instrumentos corporales	,000
Necesidad de que el maestro especialista maneje la flauta dulce	,021
El piano tiene grandes cualidades dinámicas	,009

Tabla 7.1.39. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ES PROFESOR DE E.G.B. con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	ES PROFESOR DE E.G.B.
Tiene un piano o teclado para su labor docente	,013
Realización de dictados melódicos	,023

Tabla 7.1.40. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ES MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	ES MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL
Tiene una guitarra para su labor docente	,036
Tiene un piano o teclado para su labor docente	,010
Utilización del piano o teclado en la práctica diaria del aula	,023
Instrumentos que utiliza para la realización de dictados rítmicos	,025

Tabla 7.1.41. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ES MAESTRO EN OTRAS ESPECIALIDADES con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	ES MAESTRO EN OTRAS ESPECIALIDADES
Conocimiento de Armonía Básica	,000

Tabla 7.1.42. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente POSEE OTRAS TITULACIONES con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	POSEE OTRAS TITULACIONES
Realización de dictados rítmicos	,027
La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones... facilita su labor docente	,024

Tabla 7.1.43. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente ESTUDIOS DE CONSERVATORIO con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	ESTUDIOS DE CONSERVATORIO
Tiene una guitarra para su labor docente	,017
El acompañamiento con teclado influye en el desarrollo de la musicalidad	,019
Conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares	,013
Necesidad de que el maestro especialista maneje los instrumentos corporales	,029
Necesidad de que el maestro especialista maneje la flauta dulce	,002
Es necesario para el maestro la práctica del piano para otras muchas funciones	,014
Importancia de la existencia de asignaturas relacionadas con la lectura a primera vista	,003
Importancia de la existencia en la especialidad de una asignatura de Piano Básico	,003

Tabla 7.1.44. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente OTROS ESTUDIOS MUSICALES con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	OTROS ESTUDIOS MUSICALES
Tiene una guitarra para su labor docente	,043
Se facilita el Lenguaje Musical con un acompañamiento básico de piano o teclado	,004
Conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares	,016
Necesidad de que el maestro especialista maneje la flauta dulce	,047
Necesidad de que el maestro especialista maneje el piano básico	,038
Conocimientos de Armonía Básica	,013
El piano posee posibilidades orquestales	,007
Es necesario para el maestro la práctica del piano para practicar el Lenguaje Musical	,049

Tabla 7.1.45. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO MUSICAL con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO MUSICAL
Necesidad de que el maestro especialista maneje los instrumentos corporales	,010

Tabla 7.1.46. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente OTROS ESTUDIOS con la siguiente variable dependiente; la significación aproximada encontrada es:

	OTROS ESTUDIOS
Se facilita el Lenguaje Musical con un acompañamiento básico de piano o teclado	,041

Tabla 7.1.47. Variable con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA EL INSTRUMENTAL ORFF con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA EL INSTRUMENTAL ORFF
Utilización de instrumentos en los dictados rítmicos	,003
Instrumentos que utiliza para la realización de dictados rítmicos	,001
La utilización del piano sirve para desarrollar la discriminación auditiva	,000
La utilización del piano sirve para favorecer la sincronización del tempo musical	,001
El acompañamiento con teclado influye en la percepción y expresión de ideas musicales	,000
Necesidad de que el maestro especialista maneje el Instrumental Orff	,000
El piano tiene grandes cualidades dinámicas	,000

Tabla 7.1.48. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA LOS INSTRUMENTOS CORPORALES con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA LOS INSTRUMENTOS CORPORALES
La utilización del piano sirve para desarrollar la discriminación auditiva	,000
La utilización del piano sirve para favorecer la sincronización del tempo musical	,000
El acompañamiento con teclado influye en la percepción y expresión de ideas musicales	,011
Necesidad de que el maestro especialista maneje el Instrumental Orff	,001
Necesidad de que el maestro especialista maneje los instrumentos corporales	,000
Necesidad de que el maestro especialista maneje la flauta dulce	,001
Necesidad de que el maestro especialista maneje la guitarra básica	,005
El piano tiene grandes cualidades dinámicas	,000

Tabla 7.1.49. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA LA FLAUTA DULCE con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA LA FLAUTA DULCE
Necesidad de que el maestro especialista maneje los instrumentos corporales	,000
Necesidad de que el maestro especialista maneje la flauta dulce	,000
Conocimientos de Armonía Básica	,043

Tabla 7.1.50. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA EL PIANO con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA EL PIANO
Necesidad de utilización de instrumentos para su labor docente	,047
Utilización del piano o teclado en la práctica diaria del aula	,001

Tabla 7.1.51. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA LA GUITARRA con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA LA GUITARRA
Tiene una guitarra para su labor docente	,000
Tiene un piano o teclado para su labor docente	,031
Utilización de la guitarra en la práctica diaria del aula	,000
Necesidad de que el maestro especialista maneje la guitarra básica	,001

Tabla 7.1.52. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente MANEJA OTROS INSTRUMENTOS con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	MANEJA OTROS INSTRUMENTOS
Tiene otros recursos para su labor docente	,015
Instrumentos necesarios para llevar a cabo su labor docente	,011
El acompañamiento con teclado influye en el desarrollo de la musicalidad	,005
Es necesario para el maestro la práctica del piano para practicar el Lenguaje Musical	,046

Tabla 7.1.53. Variables con diferencias significativas

- En la correlación entre la variable independiente SITUACIÓN ADMINISTRATIVA DOCENTE con las siguientes variables dependientes; las significaciones aproximadas encontradas son:

	SITUACIÓN ADMINISTRATIVA DOCENTE
Tiene un piano o teclado para su labor docente	,010
El piano posee posibilidades orquestales	,020
Es necesario para el maestro la práctica del piano para acompañar canciones	,004
Es necesario para el maestro la práctica del piano para otras muchas funciones	,014

Tabla 7.1.54. Variables con diferencias significativas

5. Comparación entre participantes

Profesores – Alumnos

Seguidamente, vamos a comparar los resultados de las preguntas similares formuladas a alumnos y profesores; lo representamos en la siguiente tabla:

Preguntas formuladas a profesores	Preguntas formuladas a alumnos	Resultados afirmativos profesores				Resultados afirmativos alumnos			
		%				%			
¿Utiliza el piano en la práctica diaria del aula?	¿Utilizan tus profesores el piano en su práctica docente diaria?	Nada	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Algo	Bastante	Mucho
		10,4	39,6	29,2	20,8	10,1	59,4	22,8	7,8
En los dictados rítmicos, ¿utiliza algún instrumento?	¿Utilizan tus profesores instrumentos para realizar dictados rítmicos?	89,2 Pequeña Percusión				53,7 Orff			
En los dictados melódicos, ¿utiliza algún instrumento?	¿Utilizan instrumentos para la realización de dictados melódicos?	94,7 piano				73,8 piano			
¿Considera necesario que el especialista en EM desarrolle	¿Consideras necesario que el especialista en EM desarrolle las	100				99,4			
		97,9				96,1			

habilidades y destrezas fundamentales para la práctica de los instrumentos corporales, Orff, flauta, piano, guitarra?	habilidades y destrezas fundamentales para la práctica de los instrumentos corporales, Orff, flauta, piano, guitarra?	97,8 91,1 90,7	98,5 92,5 80,8
¿Sería necesaria la presencia de asignaturas relacionadas con la práctica instrumental?	¿Sería necesaria la presencia de asignaturas relacionadas con la práctica instrumental?	85	90,30
¿Existe en su Facultad alguna asignatura específica de Armonía Básica?	¿Existe en tu Facultad alguna asignatura específica de Armonía Básica?	47,6	44,9
Cualidades del piano: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumento polifónico ▪ Posee posibilidades orquestales ▪ Es tanto un instrumento solista como acompañante ▪ Tiene grandes cualidades dinámicas 	Cualidades del piano: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumento polifónico ▪ Posee posibilidades orquestales ▪ Es tanto un instrumento solista como acompañante ▪ Tiene grandes cualidades dinámicas 	100 94,7 100 92,9	97,3 83,6 99,1 87,4
¿Considera importante que existan asignaturas relacionadas con: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecuta a Primera Vista. ▪ Improvisación musical ▪ Acompañamiento y armonización ▪ Las Nuevas Tecnologías 	¿Consideras importante que existan asignaturas relacionadas con: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecuta a Primera Vista. ▪ Improvisación musical ▪ Acompañamiento y armonización ▪ Las Nuevas Tecnologías 	92,5 97,7 95,6 100	82 89,6 93,7 88,3
¿Considera importante que en la especialidad de EM exista una asignatura de Piano Básico?	¿Considera importante que en la especialidad de EM exista una asignatura de Piano Básico?	83	88,8
El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas, con teclado, ¿facilitaría la actividad musical escolar del maestro?	El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas, con teclado, ¿facilitaría la actividad musical escolar del maestro?	93,3	95
¿Cree que el acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones, danzas, etc. favorece el desarrollo auditivo infantil?	¿Cree que el acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones, danzas, etc. favorece el desarrollo auditivo infantil?	91,3	97,4
¿Se facilitaría el LM con un acompañamiento	¿Se facilitaría el LM con un acompañamiento básico de piano o	91,1	92,6

básico de piano o teclado?	teclado?		
Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, ¿cree que su utilización en EP serviría para:	Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, ¿cree que su utilización en EP serviría para:	97,8	96,5
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompañar canciones ▪ Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (LM) ▪ Desarrollar la discriminación auditiva ▪ Favorecer la sincronización del tempo musical 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompañar canciones ▪ Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (LM) ▪ Desarrollar la discriminación auditiva ▪ Favorecer la sincronización del tempo musical 	97,8	96,4
		95,6	93,8
		97,7	86,3
¿Cree que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en:	¿Cree que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en:	90,5	89,3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La percepción y expresión de ideas musicales ▪ El desarrollo de la musicalidad ▪ La coordinación motora ▪ La improvisación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La percepción y expresión de ideas musicales ▪ El desarrollo de la musicalidad ▪ La coordinación motora ▪ La improvisación 	93,3	94,6
		83,8	79,7
		90,5	82,4
¿Crees conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?	¿Crees conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?	97,9	96,7

Tabla 7.1.55. Comparación cuestionarios profesores - alumnos

Hemos visto que en todas las preguntas encontramos coincidencias grandes. Tal vez es en la primera donde hay más confusión, y sin embargo, vemos incluso en ella que la mayoría del profesorado y alumnado responde que se utiliza “algo” el piano en la labor docente de los profesores universitarios. Coincide en que hacen uso de la pequeña percusión para los dictados rítmicos y del piano para los melódicos. En las demás respuestas, vemos el alto grado de respuestas afirmativas.

Profesores – Maestros

Seguiremos el mismo procedimiento para comparar las respuestas de los profesores universitarios y los maestros de escuela. Lo reflejamos en la siguiente tabla:

Preguntas formuladas a profesores	Preguntas formuladas a maestros	Resultados afirmativos profesores %				Resultados afirmativos maestros %			
¿Considera necesaria la utilización de instrumentos musicales para su actividad docente?	¿Considera necesaria la utilización de instrumentos musicales para llevar a cabo tu labor docente?	95,8				97,6			
Instrumentos para su actividad docente	Instrumentos para su actividad docente	Piano, Orff, Flauta				Orff, Corporales, Flauta			
¿Utiliza el piano en la práctica diaria del aula?	¿Utiliza el piano o teclado en la práctica diaria del aula?	Nada	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Algo	Bastante	Mucho
		10,4	39,6	29,2	20,8	47,6	35,7	10,7	6
¿Utilizas la guitarra en la práctica diaria del aula?	¿Utilizas la guitarra en la práctica diaria del aula?	Nada	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Algo	Bastante	Mucho
		58,7	26,1	10,9	4,3	56,6	22,9	15,7	4,8
En su actividad docente, ¿realizas dictados rítmicos?	En su actividad docente, ¿realizas dictados rítmicos?	76,6				89,2			
Utilización de instrumentos en la realización de dictados rítmicos	Utilización de instrumentos en la realización de dictados rítmicos	89,2				90,4			
Instrumentos en los dictados rítmicos	Instrumentos en los dictados rítmicos	Pequeña percusión				Orff, Corporal, Voz			
En su actividad docente, ¿realizas dictados melódicos?	En su actividad docente, ¿realizas dictados melódicos?	76,6				69,5			
Utilización de instrumentos en la realización de dictados melódicos.	Utilización de instrumentos en la realización de dictados melódicos.	94,7				98,2			
Instrumentos en los dictados melódicos	Instrumentos en los dictados melódicos	Piano				Voz, Flauta			
El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... con teclado, ¿facilitaría la actividad musical escolar del maestro?	La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones, ritmos, danzas, ¿facilitaría tu labor docente?	93,3				95,2			
¿Cree que el acompañamiento pianístico de	La utilización de un teclado para el acompañamiento de								

cnaciones, instrumentaciones, danzas, etc. favorece el desarrollo auditivo infantil?	canciones, instrumentaciones, danzas, etc., ¿favorece el desarrollo auditivo infantil?	91,3	98,8
¿Se facilitaría el LM con un acompañamiento básico de piano o teclado?	¿Se facilitaría el LM con un acompañamiento básico de piano o teclado?	91,1	93,8
Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, ¿crees que su utilización serviría para:	Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, ¿crees que su utilización serviría para:		
▪ Acompañar canciones	▪ Acompañar canciones	97,8	100
▪ Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales	▪ Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales	97,8	100
▪ Desarrollar la discriminación auditiva	▪ Desarrollar la discriminación auditiva	95,6	98,8
▪ Favorecer la sincronización del tempo musical	▪ Favorecer la sincronización del tempo musical	97,7	92
El acompañamiento con un teclado o piano de determinadas actividades musicales (canto, lenguaje, danzas...) influye en:	El acompañamiento con un teclado o piano de determinadas actividades musicales (canto, lenguaje, danzas...) influye en:		
▪ La percepción y expresión de ideas musicales	▪ La percepción y expresión de ideas musicales	90,5	95,9
▪ El desarrollo de la musicalidad	▪ El desarrollo de la musicalidad	93,3	96,1
▪ La coordinación motora	▪ La coordinación motora	83,8	84,7
▪ La improvisación	▪ La improvisación	90,5	84,7
¿Consideras conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?	¿Consideras conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?	97,9	96,4
¿Considera necesario que el especialista en EM desarrolle habilidades y destrezas fundamentales para la práctica del cuerpo como instrumento, Orff, Flauta, Piano, Guitarra?	¿Consideras necesario que el maestro especialista en EM maneje con habilidad los siguientes instrumentos para su labor docente en el aula?: Corporal, Orff, Flauta, Piano, Guitarra.		
		100	98,8
		97,9	97,4
		97,8	97,5
		91,1	88,3
		90,7	72,6
¿Existe en su Facultad alguna asignatura específica de armonía Básica?	¿Posees conocimientos de armonía Básica?	47,6	80,7
¿Qué cualidades posee el piano?	¿Qué cualidades posee el piano?		

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es un instrumento polifónico ▪ Posee posibilidades orquestales ▪ Es tanto un instrumento solista como acompañante ▪ Tiene grandes cualidades dinámicas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es un instrumento polifónico ▪ Posee posibilidades orquestales ▪ Es tanto un instrumento solista como acompañante ▪ Tiene grandes cualidades dinámicas 	<p style="text-align: center;">100</p> <p style="text-align: center;">94,7</p> <p style="text-align: center;">100</p> <p style="text-align: center;">92,9</p>	<p style="text-align: center;">100</p> <p style="text-align: center;">92,5</p> <p style="text-align: center;">100</p> <p style="text-align: center;">96,9</p>
<p>¿Consideras importante que existan en la Facultad asignaturas relacionadas con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura a Primera Vista ▪ Improvisación Musical ▪ Acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas ▪ Las Nuevas Tecnologías 	<p>¿Consideras importante que existan en la Facultad asignaturas relacionadas con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura a Primera Vista ▪ Improvisación Musical ▪ Acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas ▪ Las Nuevas Tecnologías 	<p style="text-align: center;">92,5</p> <p style="text-align: center;">97,7</p> <p style="text-align: center;">95,6</p> <p style="text-align: center;">100</p>	<p style="text-align: center;">86,7</p> <p style="text-align: center;">94,7</p> <p style="text-align: center;">98,8</p> <p style="text-align: center;">98,7</p>
<p>¿Consideras importante que en la especialidad de EM exista una asignatura de Piano Básico?</p>	<p>¿Consideras importante que en la especialidad de EM exista una asignatura de Piano Básico?</p>	<p style="text-align: center;">83</p>	<p style="text-align: center;">91,5</p>

Tabla 7.1.56. Comparación cuestionario profesores - maestros

En este binomio observamos que los profesores universitarios utilizan el piano en su labor docente mientras que los maestros no lo hacen; la mayoría de los profesores responde que lo tocan “algo”, mientras que la mayoría de los maestros responde que “nada”. Con la guitarra, en cambio coinciden en su respuesta, vemos que ninguno de los sectores hace uso de ella; la mayoría reponde “nada” en ambos colectivos. Para los dictados melódicos, los profesores utilizan el piano mientras que los maestros, la voz. Para los rítmicos, los profesores se limitan a la pequeña percusión, mientras que los maestros hacen uso también de la voz y los instrumentos corporales. Encontramos también una diferencia importante en lo que respecta a los conocimientos sobre la armonía musical; vemos que menos de la mitad del profesorado afirman que existe la asignatura específica de armonía en las Facultades, mientras que más del 80% de los maestros afirman poseer

conocimientos sobre esta materia. Entendemos que debido a su necesidad e importancia, los docentes de Primaria se han culturizado particularmente de este conocimiento.

En los demás aspectos formulados no encontramos diferencias; por el contrario, podemos afirmar que hay un alto grado de coincidencia y conformidad en los aspectos tratados en las cuestiones planteadas.

Alumnos - Maestros

Realizaremos una tabla similar para la comparación de respuestas entre alumnos y maestros:

Preguntas formuladas a maestros	Preguntas formuladas a alumnos	Resultados afirmativos maestros %	Resultados afirmativos alumnos %
La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... ¿facilitaría tu labor docente?	El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas con teclado, ¿facilitaría la actividad musical escolar del maestro?	95,2	95
La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones, instrumentaciones, danzas, etc., ¿favorece el desarrollo auditivo infantil?	¿Crees que el acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones, danzas... favorece el desarrollo auditivo infantil?	98,8	97,4
¿Se facilitaría el LM con un acompañamiento básico de piano o teclado?	¿Se facilitaría el LM con un acompañamiento básico de piano o teclado?	93,8	92,6
Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, ¿crees que su utilización serviría para:	Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, ¿crees que su utilización serviría para:	100	96,5
▪ Acompañar canciones	▪ Acompañar canciones	100	96,4
▪ Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (LM)	▪ Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (LM)	98,8	93,8
▪ Desarrollar la discriminación auditiva	▪ Desarrollar la discriminación auditiva	92	86,3
▪ Favorecer la sincronización del tiempo musical	▪ Favorecer la sincronización del tiempo musical		

El acompañamiento con un teclado o piano de determinadas actividades musicales (canto, lenguaje, danzas...) influye en:	¿Crees que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en:		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La percepción y expresión de ideas musicales ▪ El desarrollo de la musicalidad ▪ La coordinación motora ▪ La improvisación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La percepción y expresión de ideas musicales ▪ El desarrollo de la musicalidad ▪ La coordinación motora ▪ La improvisación 	95,9	89,3
		96,1	94,6
		84,7	79,7
		84,7	82,4
¿Consideras conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?	¿Consideras conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?	96,4	96,7
¿Consideras necesario que el maestro, especialista en EM, maneje con habilidad los siguientes instrumentos para su labor docente en el aula?:	¿Consideras necesario que el especialista en EM desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica de:		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumental Orff ▪ Instrumentos corporales ▪ Flauta dulce ▪ Piano Básico ▪ Guitarra Básica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumental Orff ▪ El cuerpo como instrumento ▪ Flauta Dulce ▪ Piano Básico ▪ Guitarra Básica 	97,4	96,1
		98,8	99,4
		97,5	98,5
		88,3	92,5
		72,6	80,8
¿Posees conocimientos de armonía Básica?	Existe en tu Facultad alguna asignatura específica de Armonía Básica?	80,7	44,9
¿Qué cualidades posee el piano?	Bajo tu opinión, ¿qué cualidades posee el piano?		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es un instrumento polifónico ▪ Posee posibilidades orquestales ▪ Es tanto un instrumento solista como acompañante ▪ Tiene grandes cualidades dinámicas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es un instrumento polifónico ▪ Posee posibilidades orquestales ▪ Es tanto un instrumento solista como acompañante ▪ Tiene grandes cualidades dinámicas 	100	97,3
		92,5	83,6
		100	99,1
		96,9	87,4
¿Consideras que para el maestro, especialista en EM, es necesaria la práctica de un teclado o piano en vistas a:	¿Consideras necesario que en la Titulación de Maestro en EM, exista una asignatura de Piano Básico en vistas a conseguir:		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar dictados melódicos ▪ Acompañar canciones ▪ Armonizar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar dictados melódicos ▪ Acompañar canciones 	81,3	84,4
		94,8	94,3
		94,4	87,3
		87,7	89,1

canciones, instrumentaciones ▪ Practicar el LM.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Armonizar canciones, instrumentaciones ▪ Practicar el LM 		
¿Consideras importante que existan en la Facultad asignaturas relacionadas con: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura a Primera Vista ▪ Improvisación Musical ▪ Acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas ▪ Las Nuevas Tecnologías 	¿Consideras importante que existan en la Facultad asignaturas relacionadas con: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura a Primera Vista ▪ Improvisación Musical ▪ Acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas ▪ Las Nuevas Tecnologías 	86,7 94,7 98,8 98,7	82 89,6 93,7 88,3
¿Consideras importante que en la especialidad de EM exista una asignatura de Piano Básico?	¿Consideras importante que en la especialidad de EM exista una asignatura de Piano Básico?	91,5	88,8

Tabla 7.1.57. Comparación cuestionarios alumnos - maestros

En esta combinación entre alumnos universitarios y maestros de escuela, observamos una gran conformidad, tanto en cuanto al alto grado de afirmaciones positivas en cada uno de los colectivos, como en la cantidad de preguntas similares con respuesta similar. La única diferencia la encontramos en el aspecto de los conocimientos sobre Armonía Básica: mientras que menos de la mitad de los alumnos cuestionados, afirman recibir la asignatura de Armonía en sus Facultades, más del 80% de los maestros aseguran poseer conocimientos en esta materia. Obtenemos la conclusión anteriormente apuntada sobre la adquisición particular de este conocimiento por parte de los maestros al entender su importancia y necesidad en la docencia.

6. Entrevistas de alumnos. Análisis cualitativo.

En las 44 entrevistas realizadas, hay una proporción superior de mujeres (54.5%). Son alumnos de las distintas universidades andaluzas con una media de edad que ronda los 21 años. Todos ellos son estudiantes de la Diplomatura de Maestro, especialidad de Educación Musical. De entre ellos, un 84% poseen algún estudio de Conservatorio. Un 4,5% de los entrevistados han realizado algún curso de Musicoterapia, un 6,8% poseen en su currículum cursos relacionados con el deporte y un 52,27% han participado en cursos sobre Didáctica de la Música.

Pregunta 5: ***Instrumentos que utilizan tus profesores en clase, e instrumentos que tu manejas.***

Tras el análisis de las respuestas a esta pregunta, se han obtenido los siguientes resultados:

El Instrumental que más utilizan los profesores en sus clases es el Instrumental Orff, respondido por cerca del 90% del alumnado entrevistado, seguido en segundo lugar por los Instrumentos Corporales, y en tercero está el piano, con más del 50% de los encuestados.

Los alumnos tocan el Instrumental Orff y más del 90% domina los Instrumentos corporales y la flauta. El piano es practicado por algo más de la mitad de los alumnos entrevistados.

Pregunta 6: ***Instrumentos que bajo tu opinión, el maestro de música debe saber tocar.***

Más del 95% de los encuestados responden que la flauta, el Instrumental Orff y los Corporales son los instrumentos que debe saber tocar todo maestro. El piano es también apoyado por más del 85%.

Pregunta 7: **¿Te parece importante que sepas improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles? ¿Porqué?**

El 100% del alumnado responde afirmativamente a la pregunta. Los rasgos marcados son:

- € El rasgo *Preparación para todo (PTO)*, 11,36% del alumnado.
- € El rasgo *Apoyo para la docencia (APO)*, 25% de los entrevistados.
- € El rasgo *Personalidad y carácter (PER)*, 20,45% del alumnado entrevistado.
- € El rasgo *Afinación (AFI)*, 52,27% de los futuros maestros
- € El rasgo *Motivación (MOT)*, 27,27% de los entrevistados
- € El rasgo *Autoestima (AUT)*, 18,18% de la muestra
- € El rasgo *Facilidad de Interpretación (FIN)*, 6,8% de los entrevistados
- € El rasgo *Conocimiento del instrumento (COI)*, 4,5% de la muestra
- € El rasgo *Dar seguridad (SEG)*, 9% de los entrevistados
- € El rasgo *Facilitar el aprendizaje (FAP)*, 13,6% de la muestra
- € El rasgo *Desprenderse del estres (DES)*, 2,27% de la muestra
- € El rasgo *Fomentar la creatividad (CRE)*, 65,9% de los entrevistados
- € El rasgo *Formar Rítmicamente (FRT)* 11,36% de la muestra
- € El rasgo *Aprender a escuchar (AES)*, 11,36% de los entrevistados
- € El rasgo *Descubrir nuevas posibilidades musicales (DPS)*, 4,5% de la población:

Pregunta 8: **¿Te parece importante que en la titulación exista una asignatura de piano básico? ¿Por qué? ¿Para qué?**

El 100% del alumnado responde afirmativamente a la pregunta. Analizando las respuestas, obtenemos los siguientes rasgos:

- € El rasgo *Aprender a acompañar e improvisar (AAI)*, 56,8% de los entrevistados
- € El rasgo *Preparación para todo (PTO)*, 6,8% del alumnado
- € El rasgo *Desarrollo de actividades (DEA)*, 6,8% de los entrevistados
- € El rasgo *Recurso de trabajo (RTR)*, 20,6% del alumnado
- € El rasgo *Desarrollo Personal (DPE)*, 4,5% del alumnado entrevistado
- € El rasgo *Dar seguridad (SEG)*, 4,5% de los entrevistados

Pregunta 9: ***¿Crees que este conocimiento facilitaría tu labor docente en la escuela? ¿Cómo?***

El 95,45% de la población entrevistada afirma rotundamente a esta pregunta; el 4,54% pone algún impedimento, a pesar de apoyar el piano como instrumento importante para la enseñanza.

Pregunta 10: ***Bajo tu opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?***

Ante esta pregunta nos hemos encontrado con un unánime “Si Rotundo” en las entrevistas. El 100% del alumnado entrevistado ha respondido afirmativamente.

7. Entrevistas profesores. Análisis cualitativo.

En las 12 entrevistas realizadas hay una proporción superior de mujeres, un 66,6%. Son profesores de las distintas universidades andaluzas, con una media de edad que ronda los 43 años.

La categoría profesional de los encuestados es de Profesores Asociados y Profesores Titulares de Escuela Universitaria; poseen una o varias licenciaturas y el 75% son Doctores. Los demás están en proceso de realización de Tesis Doctoral.

Pregunta 5: ***Instrumentos que practica y utiliza en sus clases.***
¿Utiliza el piano para su labor docente? ¿Para qué?

Tras el análisis de las respuestas a esta pregunta, se han obtenido los siguientes rasgos:

- *Instrumental Orff (IOR)*, un 83,3% del profesorado entrevistado
- *Instrumentos Corporales (ICR)*, un 83,3%
- *Instrumento: Piano (IPI)*, un 100%
- *Instrumento: Guitarra (IGU)*, un 8,3%
- *Instrumento: Flauta (IFL)*, un 41,6%

Los instrumentos que los profesores practican coinciden con los que utilizan en clase. Hemos visto que el 100% utiliza el piano en sus clases. Los rasgos encontrados al analizar la respuesta de “¿Para qué?” son los siguientes:

- *Acompañamiento de piezas (API)*, 58,3% de la muestra.
- El rasgo *Realización de Dictados Melódicos (DME)*, 33,3% de la muestra.
- El rasgo *Realización de ejercicios de armonía (EAR)*, 25% de la muestra entrevistada
- El rasgo *Interpretación musical en directo (IMU)*, 25% de la muestra
- El rasgo *Análisis Musical (AMU)*, 16,6% de la muestra
- El rasgo *Creatividad Musical (CRE)*, 50% de la muestra

Pregunta 6: ***Instrumentos que bajo su opinión, el maestro de música debe saber tocar.***

Tras el análisis de las respuestas a la pregunta se han obtenido los siguientes rasgos:

- *Instrumental Orff (IOR)*, un 91,6% de los entrevistados.
- *Instrumentos Corporales (ICR)*, un 91,6%
- *Instrumento: Flauta (IFL)*, un 100%
- *Instrumento: Piano (IPI)*, un 75%

- *Instrumento: Guitarra (IGU)*, un 41,6%

Pregunta 7: **¿Le parece importante que el maestro sepa improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles? ¿Porqué?**

El 100% del profesorado universitario responde afirmativamente a la pregunta. Los rasgos marcados con el análisis de las respuestas son los siguientes:

- *Preparación para todo (PTO)*, 50% del profesorado.
- *Apoyo para la docencia (APO)*, 66,6% de los entrevistados.
- *Motivación (MOT)*, 75% de los entrevistados
- *Facilitar el aprendizaje (FAP)*, 83,3% de la muestra
- *Fomentar la creatividad (CRE)*, 58,3% de los entrevistados
- *Descubrir nuevas posibilidades musicales (DPS)*, 25% de la población.

Pregunta 8: **¿Le parece importante que en la Titulación exista una asignatura de piano básico? ¿Por qué? ¿Para qué?**

El 100% del profesorado universitario responde afirmativamente, pero muchos de ellos sugieren que también se podría proponer una asignatura de otro instrumento, por ejemplo la guitarra. Analizando las respuestas, obtenemos los siguientes rasgos:

- El rasgo *Aprender a acompañar e improvisar (AAI)*, 83,3% de los entrevistados
- El rasgo *Preparación para todo (PTO)*, 41,6% del profesorado
- El rasgo *Recurso de trabajo (RTR)*, 75% de la muestra
- El rasgo *Desarrollo Personal (DPE)*, 33,3% del profesorado entrevistado

Pregunta 9: **¿Cree que este conocimiento facilitaría la labor docente del maestro en la escuela? ¿Cómo?**

El 100% de la población entrevistada responde de manera afirmativa a esta pregunta.

Pregunta 10: ***Bajo su opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?***

Ante esta pregunta nos hemos encontrado con un unánime “Si” en las entrevistas. El 100% del profesorado universitario entrevistado ha respondido afirmativamente.

8. Entrevistas maestros. Análisis cualitativo.

En las 25 entrevistas realizadas, hay una gran mayoría de muestra femenina, 80%. Son maestros esparcidos por toda la Comunidad Andaluza, Ceuta y Melilla, con una media de edad de 32 años. La mayoría son maestros especializados en Educación Musical y poseen estudios realizados en Conservatorios. Algunos tienen también la titulación de Pedagogía.

Pregunta 5: ***Instrumentos que bajo tu opinión, el maestro de música debe saber tocar.***

Tras el análisis de las respuestas hemos obtenido los siguientes rasgos:

- *Instrumental Orff (IOR)*, un 80% de los entrevistados.
- *Instrumentos Corporales (ICR)*, un 84%
- *Instrumento: Flauta (IFL)*, un 92%
- *Instrumento: Piano (IPI)*, un 52%
- *Instrumento: Guitarra (IGU)*, un 40%

Pregunta 6: ***¿Te parece importante que el maestro de música sepa improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles?***

El 100% de los maestros entrevistados responden afirmativamente a la pregunta. Los rasgos marcados con el análisis de las respuestas es el siguiente:

- El rasgo *Apoyo para la docencia (APO)*, 72% de los entrevistados.
- El rasgo *Afinación (AFI)*, 80% de los maestros entrevistados
- El rasgo *Motivación (MOT)*, 76% de los entrevistados
- El rasgo *Conocimiento del instrumento (COI)*, 20% de la muestra
- El rasgo *Dar seguridad (SEG)*, 28% de los entrevistados
- El rasgo *Facilitar el aprendizaje (FAP)*, 92% de la muestra
- El rasgo *Formar Rítmicamente (FRT)*, 20% de la muestra
- El rasgo *Aprender a escuchar (AES)*, 24% de los entrevistados
- El rasgo *Descubrir nuevas posibilidades musicales (DPS)*, 40% de la población

Pregunta 7: ***¿Te parece importante que en la Titulación exista una asignatura de piano básico? ¿Por qué? ¿Para qué?***

El 100% de los maestros entrevistados responde afirmativamente a la pregunta. Analizando las respuestas obtenemos los siguientes rasgos:

- El rasgo *Aprender a acompañar e improvisar (AAI)*, 92% de los entrevistados
- El rasgo *Desarrollo de actividades (DEA)*, 80% de los entrevistados
- El rasgo *Recurso de trabajo (RTR)*, 96% de los entrevistados
- El rasgo *Desarrollo Personal (DPE)*, 40% de los maestros entrevistados.

Pregunta 8: ***Instrumentos que manejas. Recursos que posees en el aula.***

Tras el análisis de las respuestas a esta pregunta, se han obtenido los siguientes rasgos:

- rasgo *Instrumental Orff (IOR)*, un 100% de los maestros entrevistados
- rasgo *Instrumentos Corporales (ICR)*, un 88%
- rasgo *Instrumento: Piano (IPI)*, un 48%
- rasgo *Instrumento: Guitarra (IGU)*, un 52%
- rasgo *Instrumento: Flauta (IFL)*, un 100%

Pregunta 9: ***¿Crees que este conocimiento facilitaría tu labor docente en la escuela? ¿Cómo?***

El 100% de la muestra entrevistada responde afirmativamente a esta pregunta.

Pregunta 10: ***Bajo tu opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?***

Ante esta pregunta nos hemos encontrado con un unánime “Si” en las entrevistas. El 100% de los maestros entrevistados han respondido afirmativamente.

9. Comparación entre participantes

Profesores – Alumnos

Seguidamente, compararemos las preguntas similares formuladas a profesores y alumnos, en las entrevistas. Lo representamos en la siguiente tabla:

Preguntas formuladas a profesores	Preguntas formuladas a alumnos	Respuestas profesores (los más destacados)	Respuestas alumnos (los más destacados)
Instrumentos que practica y utiliza en sus clases. ¿Utiliza el piano para su labor docente? ¿para qué?	Instrumentos que utilizan tus profesores en clase, e instrumentos que tú manejas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los profesores utilizan el piano, Instrumentos corporales y Orff. ▪ El 100% del profesorado utiliza el piano en sus clases. ▪ Se utiliza para trabajar la creatividad y para acompañar piezas musicales sobre todo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los profesores, Instrumental Orff, corporales y piano. ▪ Los alumnos, Orff, corporales y flauta.
Instrumentos que bajo su opinión, el maestro de música debe saber tocar.	Instrumentos que bajo tu opinión, el maestro de música debe saber tocar.	Flauta, Instrumentos corporales, Orff y piano, sobre todo.	Flauta, Orff, Instrumentos corporales y piano.
¿Le parece importante que el maestro sepa improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles? ¿por qué?	¿Te parece importante que sepas improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles? ¿por qué?	<p>Respuesta afirmativa unánime, el 100%.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque facilita la enseñanza-aprendizaje ▪ Por motivación ▪ Por fomentar la creatividad ▪ Por aportar una preparación completa 	<p>Respuesta afirmativa unánime, el 100%.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para fomentar la creatividad ▪ Para mejorar la afinación.
¿Le parece importante que en la Titulación exista una asignatura de Piano Básico? ¿Por qué? ¿Para qué?	¿Te parece importante que en la Titulación exista una asignatura de Piano Básico? ¿Por qué? ¿Para qué?	<p>Respuesta afirmativa unánime, el 100%.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para aprender a acompañar e improvisar ▪ Como recurso para el trabajo. ▪ Para estar preparados para todo. 	<p>Respuesta afirmativa unánime, el 100%.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para aprender a acompañar e improvisar. ▪ Como recurso para trabajo.
¿Cree que este conocimiento facilitaría la labor docente del maestro en la escuela?. En caso afirmativo, ¿cómo?	¿Crees que este conocimiento facilitaría tu labor docente en la escuela? En caso afirmativo. ¿cómo?	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.	Respuesta afirmativa del 95,45% de la población.
Bajo su opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?	Bajo tu opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.	Respuesta afirmativa unánime, el 100%.

Tabla 7.2.1. Comparación entrevistas profesores – alumnos

Vemos que en este binomio de profesores – alumnos las coincidencias son grandes en todas las preguntas formuladas. No encontramos diferencias significativas en las respuestas. Vemos que según opinión de

ambos sectores de la población, los instrumentos que debe saber tocar un maestro de música de Primaria son la flauta dulce, los Instrumentos Corporales, el Instrumental Orff y el piano, sobre todo. En ambos colectivos encontramos la respuesta afirmativa unánime sobre la importancia de que el maestro sepa improvisar, acompañar y armonizar canciones y piezas musicales infantiles. Lo justifican diciendo que ello fomenta la creatividad, facilita la enseñanza – aprendizaje, etc. Del mismo modo, obtenemos respuesta unánime de conformidad en ambos sectores sobre la importancia de la existencia de una asignatura de Piano Básico en la especialidad. Se justifican diciendo que sería importante para acompañar canciones, como un buen recurso para la docencia y para estar formado íntegramente. Sobre las ventajas de este conocimiento para la docencia del maestro, nos responden afirmativamente el 100% en el sector profesorado y el 95,45% en el sector alumnado. Y por último, obtenemos respuesta unánime del 100% en ambas comunidades sobre la conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares.

Profesores – Maestros

Seguiremos el mismo procedimiento para comparar las respuestas de los profesores y maestros en la entrevista:

Preguntas formuladas a profesores	Preguntas formuladas a maestros	Respuestas profesores (los más destacados)	Respuestas maestros (los más destacados)
Instrumentos que practica y utiliza en sus clases. ¿Utiliza el piano para su labor docente? ¿para qué?	Instrumentos que manejas. Recursos que posees en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los profesores utilizan el piano, Instrumentos corporales y Orff. ▪ El 100% del profesorado utiliza el piano en sus clases. ▪ Se utiliza para trabajar la creatividad y para acompañar piezas musicales sobre todo. 	Instrumental Orff, Instrumentos corporales, Flauta. El piano y la guitarra son nombrados por la mitad de los entrevistados.
Instrumentos que bajo su opinión, el maestro de música debe saber tocar.	Instrumentos que bajo tu opinión, el maestro de música debe saber tocar.	Flauta, Instrumentos corporales, Orff y piano, sobre todo.	Orff, Corporal, Flauta, sobre todo. El piano y la guitarra son nombrados por

			alrededor de la mitad de los entrevistados.
¿Le parece importante que el maestro sepa improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles? ¿por qué?	¿Te parece importante que el maestro de música sepa improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles?	Respuesta afirmativa unánime, el 100%. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque facilita la enseñanza-aprendizaje ▪ Por motivación ▪ Por fomentar la creatividad ▪ Por aportar una preparación completa 	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque facilita la enseñanza - aprendizaje ▪ Por motivación ▪ Por descubrir nuevas posibilidades musicales
¿Le parece importante que en la Titulación exista una asignatura de Piano Básico? ¿Por qué? ¿Para qué?	¿Te parece importante que en la Titulación exista una asignatura de Piano Básico? ¿Por qué? ¿Para qué?	Respuesta afirmativa unánime, el 100%. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para aprender a acompañar e improvisar ▪ Como recurso para el trabajo. ▪ Para estar preparados para todo. 	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para aprender a acompañar canciones e improvisar ▪ Para poder desarrollar diferentes actividades ▪ Como recurso de trabajo ▪ Por desarrollo personal
¿Cree que este conocimiento facilitaría la labor docente del maestro en la escuela?. En caso afirmativo, ¿cómo?	¿Crees que este conocimiento facilitaría tu labor docente en la escuela? ¿Cómo?	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.
Bajo su opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?	Bajo tu opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.

Tabla 7.2.2. Comparación entrevistas profesores - maestros

En este binomio profesores – maestros, encontramos una diferencia significativa, referente a la utilización de instrumentos en el aula. Vemos que los profesores universitarios tocan sobre todo, el piano, mientras que los maestros apenas hacen uso del mismo. Vemos que según opinión del sector profesorado, los instrumentos que debe saber utilizar un maestro son la Flauta, los Instrumentos Corporales, el Instrumental Orff y el Piano. Sin embargo, los maestros hablan más bien de Instrumental Orff, Instrumental Corporal y Flauta; el piano y la guitarra son nombrados para tal fin, sólo por la mitad de los entrevistados. Hay conformidad en la pregunta sobre la importancia de que un maestro sepa improvisar, acompañar canciones y armonizarlas; el 100% en ambos sectores nos responde afirmativamente. Justifican la respuesta diciendo que facilita la enseñanza – aprendizaje, motiva tanto al alumnado como a los

mismos maestros, etc. De la misma manera, obtenemos unanimidad afirmativa en ambos sectores sobre la importancia de la existencia de una asignatura de Piano Básico en la especialidad para los futuros maestros, para aprender a acompañar canciones y sobre todo como un buen recurso para la docencia. Y por último obtenemos respuestas afirmativas unánimes en ambos sectores de la población a las dos últimas preguntas formuladas sobre las ventajas de este conocimiento para la docencia y la conveniencia de la existencia de un piano o teclado en los centros escolares.

Alumnos – Maestros

Vamos a proceder seguidamente a la comparación de respuestas entre alumnos y maestros. De igual manera que en anteriores ocasiones lo representamos en la tabla que figura a continuación:

Preguntas formuladas a alumnos	Preguntas formuladas a maestros	Respuestas alumnos (los más destacados)	Respuestas maestros (los más destacados)
Instrumentos que utilizan tus profesores en clase, e instrumentos que tú manejas.	Instrumentos que manejas. Recursos que posees en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los profesores, Instrumental Orff, corporales y piano. ▪ Los alumnos, Orff, corporales y flauta. 	Instrumental Orff, Instrumentos corporales, Flauta. El piano y la guitarra son nombrados por la mitad de los entrevistados.
Instrumentos que bajo tu opinión, el maestro de música debe saber tocar.	Instrumentos que bajo tu opinión, el maestro de música debe saber tocar.	Flauta, Orff, Instrumentos corporales y piano.	Orff, Corporal, Flauta, sobre todo. El piano y la guitarra son nombrados por alrededor de la mitad de los entrevistados.
¿Te parece importante que sepas improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles? ¿por qué?	¿Te parece importante que el maestro de música sepa improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles?	<p>Respuesta afirmativa unánime, el 100%.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para fomentar la creatividad ▪ Para mejorar la afinación. 	<p>Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque facilita la enseñanza - aprendizaje ▪ Por motivación ▪ Por descubrir nuevas posibilidades musicales

¿Te parece importante que en la Titulación exista una asignatura de Piano Básico? ¿Por qué? ¿Para qué?	¿Te parece importante que en la Titulación exista una asignatura de Piano Básico? ¿Por qué? ¿Para qué?	Respuesta afirmativa unánime, el 100%. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para aprender a acompañar e improvisar. ▪ Como recurso para trabajo. 	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para aprender a acompañar canciones e improvisar ▪ Para poder desarrollar diferentes actividades ▪ Como recurso de trabajo ▪ Por desarrollo personal
¿Crees que este conocimiento facilitaría tu labor docente en la escuela? En caso afirmativo. ¿cómo?	¿Crees que este conocimiento facilitaría tu labor docente en la escuela?¿Cómo?	Respuesta afirmativa del 95,45% de la población.	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.
Bajo tu opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?	Bajo tu opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?	Respuesta afirmativa unánime, el 100%.	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.

Tabla 7.2.3. Comparación entrevistas alumnos - maestros

En este binomio encontramos pocas diferencias. En la pregunta sobre los instrumentos que todo maestro debe saber utilizar, el sector alumnado responde: flauta, Orff, Corporal y piano; mientras que en el sector de los maestros, el piano y la guitarra son nombrados por la mitad de los entrevistados. En la pregunta sobre la importancia de la improvisación y acompañamiento de canciones, obtenemos el 100% de repuesta afirmativa en ambos sectores, justificando la respuesta con que facilita la enseñanza – aprendizaje y fomenta la creatividad, entre otras razones. Unanimidad en la pregunta sobre la importancia de la existencia de una asignatura de Piano Básico en la especialidad, para aprender a acompañar canciones y como un buen recurso para la docencia. Respuesta afirmativa del 95,45% en el sector alumnado y del 100% en el de maestros, sobre las ventajas de este conocimiento para la docencia, y unanimidad afirmativa en ambos sectores sobre la conveniencia de la existencia de un teclado o piano en los centros escolares.

10. COMPARACIÓN ENTRE CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS

En este apartado trataremos de comparar las respuestas de las entrevistas con las de los cuestionarios de cada uno de los sectores de la población.

Cuestionarios alumnos – Entrevistas alumnos

Procedemos seguidamente a comparar las entrevistas con los cuestionarios del sector alumnado. Para ello hemos ajustado las preguntas realizadas en la entrevista al bloque de preguntas similares del cuestionario. Lo presentamos en la siguiente tabla:

ENTREVISTAS ALUMNOS	CUESTIONARIOS ALUMNOS	Respuestas entrevistas alumnos (los más destacados)	Respuestas cuestionarios alumnos %
Instrumentos que utilizan tus profesores en clase, e instrumentos que tú manejas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos que manejas: Orff, Corporal, Flauta, Piano, Guitarra. ▪ ¿Utilizan tus profesores el piano en su práctica docente diaria? ▪ Instrumentos que utilizan los profesores para realizar dictados melódicos ▪ Instrumentos que utilizan los profesores para realizar dictados rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los profesores, Instrumental Orff, corporales y piano. ▪ Los alumnos, Orff, corporales y flauta. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos que manejas: “Orff.....89,8” “Corporal.....93,3” “Flauta.....97,9” “Piano.....78,9” “Guitarra.....67,6” ▪ Utilización del piano por parte de profesores “Algo”, el 59,4% de la población. ▪ Instrumentos para dictados melódicos. “Piano” ▪ Instrumentos para dictados rítmicos. “Orff, e instrumentos corporales”
Instrumentos que bajo tu opinión, el maestro de música debe saber tocar.	¿Consideras necesario que el especialista en Educación Musical desarrolle las habilidades y destrezas	Flauta, Orff, Instrumentos corporales y piano.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos corporales...99,4 ▪ Instrumental Orff...96,1

	fundamentales para la práctica de: el cuerpo como instrumento, Instrumental Orff, Flauta Duce, Piano Básico y guitarra Básica?		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Flauta...98,5 ▪ Piano...92,5 ▪ Guitarra...80,8
¿Te parece importante que sepas improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles? ¿por qué?	<p>¿Consideras importante que existan asignaturas relacionadas con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura a Primera Vista ▪ Improvisación Musical ▪ Acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas ▪ Las Nuevas Tecnologías 	<p>Respuesta afirmativa unánime, el 100%.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para fomentar la creatividad ▪ Para mejorar la afinación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Si.....82 ▪ Si.....89,6 ▪ Si.....93,7 ▪ Si.....88,3
¿Te parece importante que en la Titulación exista una asignatura de Piano Básico? ¿Por qué? ¿Para qué?	<p>¿Consideras necesario que en la Titulación de Maestro en EM, exista una asignatura de Piano Básico, en vistas a conseguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar dictados melódicos ▪ Acompañar canciones ▪ Armonizar canciones, instrumentaciones ▪ Practicar el LM? <p>¿Consideras importante que en la Especialidad de Educación Musical exista una asignatura de Piano Básico?</p>	<p>Respuesta afirmativa unánime, el 100%.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para aprender a acompañar e improvisar. ▪ Como recurso para trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Si.....84,4 ▪ Si.....94,3 ▪ Si.....87,3 ▪ Si.....89,1 <p>Si.....88,8</p>

¿Crees que este conocimiento facilitaría tu labor docente en la escuela? En caso afirmativo. ¿cómo?	El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... con teclado, ¿facilitaría la actividad musical escolar del maestro?	Respuesta afirmativa del 95,45% de la población.	Si.....95
	¿Crees que el acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones, danzas, favorece el desarrollo auditivo infantil?		Si.....97,4
	¿Se facilitaría el LM con un acompañamiento básico de piano o teclado?		Si.....92,6
	Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, crees que su utilización en EP serviría para: <ul style="list-style-type: none"> ▪ acompañar canciones ▪ facilitar el reconocimiento de sonidos musicales ▪ desarrollar la discriminación auditiva ▪ favorecer la sincronización del tempo musical 		Si.....96,5 Si.....96,4 Si.....93,8 Si.....86,3
	¿Crees que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en: <ul style="list-style-type: none"> ▪ la percepción y expresión de ideas musicales ▪ el desarrollo de la musicalidad ▪ la coordinación motora ▪ la improvisación 		Si.....89,3 Si.....94,6 Si.....79,7 Si.....82,4
Bajo tu opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?	¿Crees conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?	Respuesta afirmativa unánime, el 100%.	Si.....96,7

Tabla 7.3.1. Comparación cuestionarios alumnos – entrevistas alumnos

Parece que la información obtenida de las entrevistas complementa lo ya observado en los cuestionarios. Podemos decir que los datos obtenidos en ambos instrumentos de recogida de información coinciden prácticamente.

Hemos de decir que según los cuestionarios, que han sido respondidos por un número mucho más considerable que las entrevistas, los

alumnos practican también el piano y la guitarra, aunque son menos, en comparación con los que utilizan el Instrumental Orff, los instrumentos corporales y la flauta.

Vemos que los profesores universitarios utilizan el piano en sus clases; lo encontramos corroborado en las entrevistas. En los cuestionarios, un 59,4% de la población califica como “algo” esa utilización y hacen uso de él para la realización de dictados melódicos. Los rítmicos son realizados con instrumentos corporales y el instrumental Orff.

En los dos medios de recogida de información observamos que según opinión del alumnado, los instrumentos que un maestro debe saber manejar son el Instrumental Orff, los instrumentos corporales, la flauta y el piano. En los cuestionarios se nos muestra además la guitarra, aunque en una proporción menos elevada.

En lo referente a la importancia de la improvisación y acompañamiento de canciones, obtenemos respuesta afirmativa en ambos medios, con unanimidad en las entrevistas y un alto porcentaje de conformidad, alrededor del 90%, en los cuestionarios.

Se considera necesaria e importante la asignatura de Piano Básico en la especialidad para los futuros maestros, en vistas a conseguir acompañar canciones, realizar instrumentaciones, dictados melódicos y trabajar el Lenguaje Musical en el aula. Se obtiene respuesta unánime en las entrevistas y cercana al 90% en los cuestionarios.

En cuanto a las ventajas de este conocimiento para la enseñanza – aprendizaje de la música en la Educación Primaria, obtenemos respuesta afirmativa media del 91,6% en ambos instrumentos de recogida de información.

Por último coinciden ambas formas de encuesta en la conveniencia y necesidad de la existencia de un teclado en los centros escolares de Educación Primaria.

Cuestionarios profesores – Entrevistas profesores

Procederemos de la misma manera para realizar la comparación de las entrevistas y cuestionarios del sector profesorado. Ajustaremos las preguntas realizadas en las entrevistas al bloque de preguntas similares del cuestionario. La siguiente tabla lo representa:

ENTREVISTAS PROFESORES	CUESTIONARIOS PROFESORES	Respuestas entrevistas profesores (los más destacados)	Respuestas cuestionarios profesores %
<p>Instrumentos que practica y utiliza en sus clases. ¿Utiliza el piano para su labor docente? ¿para qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Utiliza el piano en la práctica diaria del aula? ▪ ¿Utiliza la guitarra en la prácticadiaria del aula? ▪ Instrumentos que utiliza en los dictados melódicos. ▪ Instrumentos que utiliza en los dictados rítmicos. ▪ ¿Considera necesaria la utilización de instrumentos musicales para su actividad docente? ▪ Considero necesaria la utilización del teclado o piano para: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar dictados melódicos ➤ Acompañar canciones ➤ Armonizar canciones, instrumentaciones ➤ Practicar el LM. ▪ ¿Considera necesaria la existencia de un piano o teclado para el desarrollo de su labor docente? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los profesores utilizan el piano, Instrumentos corporales y Orff. ▪ El 100% del profesorado utiliza el piano en sus clases. ▪ Se utiliza para trabajar la creatividad y para acompañar piezas musicales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Piano “Nada”.....10,4 “Algo”.....39,6 “Bastante”.....29,2 “Mucho”.....20,8 ▪ Guitarra “Nada”.....58,7 “Algo”.....26,1 “Bastante”....10,9 “Mucho”..... 4,3 ▪ Instrumentos en dictados melódicos....”Piano, sobre todo”. ▪ Instrumentos en dictados rítmicos....”Pequeña percusión, sobre todo”. ▪ Necesidad de instrumentos: Si.....95,8 ▪ Necesidad de piano: Si.....88,2 Si.....97,3 Si.....97,3 Si.....94,3 ▪ Si.....91,5
<p>Instrumentos que bajo su opinión, el maestro de música debe saber tocar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Considera necesario que el especialista en EM desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica de: <ul style="list-style-type: none"> ➤ El cuerpo como instrumento ➤ Instrumental Orff ➤ Flauta dulce ➤ Piano Básico ➤ Guitarra Básica ▪ Necesidad de la presencia de asignaturas relacionadas 	<p>Flauta, Instrumentos corporales, Orff y piano, sobre todo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidad de que el especialista maneje instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Si.....100 ➤ Si.....97,9 ➤ Si.....97,8 ➤ Si.....91,1 ➤ Si.....90,7 ▪ Necesidad de asignaturas instrumentales en

	con la práctica de instrumentos		la Facultad Si.....85
¿Le parece importante que el maestro sepa improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles? ¿por qué?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Considera importante que existan asignaturas relacionadas con <ul style="list-style-type: none"> ➢ lectura a primera vista ➢ improvisación musical ➢ acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas ➢ las nuevas tecnologías 	<p>Respuesta afirmativa unánime, el 100%.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque facilita la enseñanza-aprendizaje ▪ Por motivación ▪ Por fomentar la creatividad ▪ Por aportar una preparación completa 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Si.....92,5 ➢ Si.....97,7 ➢ Si.....95,6 ➢ Si.....100
¿Le parece importante que en la Titulación exista una asignatura de Piano Básico? ¿Por qué? ¿Para qué?	¿Considera importante que en la especialidad de EM exista una asignatura de Piano Básico?	<p>Respuesta afirmativa unánime, el 100%.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para aprender a acompañar e improvisar ▪ Como recurso para el trabajo. ▪ Para estar preparados para todo. 	Si.....83
¿Cree que este conocimiento facilitaría la labor docente del maestro en la escuela?. En caso afirmativo, ¿cómo?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... con teclado, ¿facilitaría la actividad musical escolar del maestro? ▪ ¿Cree que el acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones, danzas, etc., favorece el desarrollo auditivo infantil? ▪ ¿Se facilitaría el LM con un acompañamiento básico de piano o teclado? ▪ Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, cree que su utilización por el maestro serviría para: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Acompañar canciones ➢ Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales ➢ Desarrollar la discriminación auditiva ➢ Favorecer la sincronización del tempo musical ▪ ¿Cree que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en: <ul style="list-style-type: none"> ➢ La percepción y expresión de ideas musicales ➢ El desarrollo de la musicalidad 	<p>Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.</p>	<p>Si.....93,3</p> <p>Si.....91,3</p> <p>Si.....91,1</p> <p>Si.....97,8</p> <p>Si.....97,8</p> <p>Si.....95,6</p> <p>Si.....97,7</p> <p>Si.....90,5</p> <p>Si.....93,3</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La coordinación motora ➤ La improvisación 		Si.....83,8 Si.....90,5
Bajo su opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?	¿Cree conveniente la existencia de un teclado en los Centros Escolares?	Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.	Si.....97,9

Tabla 7.3.2. Comparación cuestionarios profesores – entrevistas profesores

Al igual que ocurre con los alumnos, los dos instrumentos de recogida de información se complementan entre sí. Vemos en las respuestas de los cuestionarios que la mayoría de los profesores universitarios utilizan el piano en sus clases “Algo”, “Bastante” o “Mucho”. En las entrevistas nos responden todos, el 100%, afirmativamente a esta pregunta. Un 91,5% considera necesaria la existencia de un piano para el desarrollo de su labor docente.

Coinciden los dos medios de recogida de información, en que sean la flauta, los instrumentos corporales, el instrumental Orff y el piano, los instrumentos que el maestro debe saber manejar. Además, en los cuestionarios se nos nombra a la guitarra como otro instrumento importante para la docencia del maestro. El 85% del profesorado asegura que es necesaria la presencia de asignaturas instrumentales en la carrera universitaria para estos futuros maestros.

Los profesores consideran importante que el maestro sepa improvisar y acompañar canciones, entre otras competencias, tal como se aprecia en los dos medios de recogida de datos. De la misma manera, se valora la importancia de una asignatura de Piano Básico en la Titulación como medio para adquirir estas competencias.

En cuanto a las ventajas docentes por la adquisición de estas competencias, coinciden los dos tipos de encuestas, con un alto porcentaje de respuesta afirmativa, que supondría una gran mejora de la enseñanza – aprendizaje de la música en la Educación primaria.

Por último, obtenemos una respuesta afirmativa unánime en las entrevistas y de un 97,9% en los cuestionarios, sobre la conveniencia de la existencia de un teclado en los centros escolares.

Cuestionarios maestros – Entrevistas maestros

Al igual que en las anteriores ocasiones, procedemos a comparar las entrevistas con los cuestionarios elaborados y respondidos por la comunidad de maestros. De la misma manera, ajustamos las preguntas realizadas en las entrevistas con el bloque de cuestiones similares del cuestionario:

ENTREVISTAS MAESTROS	CUESTIONARIOS MAESTROS	Respuestas entrevistas maestros (los más destacados)	Respuestas cuestionarios maestros %
Instrumentos que manejas. Recursos que posees en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos que manejas: Orff, corporales, flauta, piano, guitarra. ▪ ¿Qué recursos musicales posees en el aula para tu labor docente?: Guitarra, piano o teclado, equipo de sonido. ▪ ¿Consideras necesaria la utilización de instrumentos musicales para llevar a cabo tu labor docente? ▪ Instrumentos necesarios para llevar a cabo su labor docente. ▪ ¿Utilizas el piano o teclado en la práctica diaria del aula? ▪ ¿Utilizas la guitarra en la práctica diaria del aula? ▪ Instrumentos para los dictados rítmicos. ▪ Instrumentos para los dictados melódicos. 	Instrumental Orff, Instrumentos corporales, Flauta. El piano y la guitarra son nombrados por la mitad de los entrevistados.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentos que maneja: Orff.....98,8 Corporal.....96,3 Flauta.....98,8 Piano.....66,2 Guitarra.....56,7 ▪ Recursos en el aula: Guitarra.....71,8 Piano.....72,7 Equipo.....93,9 ▪ Necesidad de instrumentos: Si.....97,6 ▪ Instrumentos: Orff, Corporal, Flauta y piano, sobre todo. ▪ Piano: Si.....47,6 ▪ Guitarra: Si.....56,6 ▪ Instrumentos en dictados rítmicos: Orff, Corporal, Voz ▪ Instrumentos en dictados melódicos: Voz, Flauta, Teclado y Orff

<p>Instrumentos que bajo tu opinión, el maestro de música debe saber tocar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Consideras necesario que el maestro especialista en EM maneje con habilidad los siguientes instrumentos para su labor docente en el aula? Instrumental Orff, Instrumentos Corporales, Flauta Dulce, Piano Básico, Guitarra Básica. ▪ ¿Consideras que para el maestro, especialista en EM es necesaria la práctica de un teclado o piano en vistas a : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar dictados melódicos ➤ Acompañar canciones ➤ Armonizar canciones, instrumentaciones ➤ Practicar el LM 	<p>Orff, Corporal, Flauta, sobre todo. El piano y la guitarra son nombrados por alrededor de la mitad de los entrevistados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidad de instrumentos <ul style="list-style-type: none"> Orff.....97,4 Corporal.....98,8 Flauta.....97,5 Piano.....88,3 Guitarra.....72,6 ▪ Necesidad del piano <ul style="list-style-type: none"> ➤ Si.....81,3 ➤ Si.....94,8 ➤ Si.....94,4 ➤ Si.....87,7
<p>¿Te parece importante que el maestro de música sepa improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles?</p>	<p>¿Consideras importante que existan en la Facultad asignaturas relacionadas con</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lectura a primera vista ➤ Improvisación musical ➤ Acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas ➤ Las Nuevas Tecnologías 	<p>Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque facilita la enseñanza – aprendizaje ▪ Por motivación ▪ Por descubrir nuevas posibilidades musicales 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Si.....86,7 ➤ Si.....94,7 ➤ Si.....98,8 ➤ Si.....98,7
<p>¿Te parece importante que en la Titulación exista una asignatura de Piano Básico? ¿Por qué? ¿Para qué?</p>	<p>¿Consideras importante que en la Especialidad de Educación Musical exista una asignatura de Piano Básico?</p>	<p>Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para aprender a acompañar canciones e improvisar ▪ Para poder desarrollar diferentes actividades ▪ Como recurso de trabajo ▪ Por desarrollo personal 	<p>Si.....91,5</p>

<p>¿Crees que este conocimiento facilitaría tu labor docente en la escuela? ¿Cómo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... ¿facilitaría tu labor docente? ▪ La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones, instrumentaciones, danzas, etc., ¿favorece el desarrollo auditivo infantil? ▪ ¿Se facilitaría el LM con un acompañamiento básico de piano o teclado? ▪ Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, ¿crees que su utilización serviría para: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Acompañar canciones ➤ Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales ➤ Desarrollar la discriminación auditiva ➤ Favorecer la sincronización del tempo musical ▪ El acompañamiento con un teclado o piano de determinadas actividades musicales (canto, lenguaje, danzas...) influye en: <ul style="list-style-type: none"> ➤ La percepción y expresión de ideas musicales ➤ El desarrollo de la musicalidad ➤ La coordinación motora ➤ La improvisación 	<p>Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.</p>	<p>Si.....95,2</p> <p>Si.....98,8</p> <p>Si.....93,8</p> <p>Si.....100</p> <p>Si.....100</p> <p>Si.....98,8</p> <p>Si.....92</p> <p>Si.....95,9</p> <p>Si.....96,1</p> <p>Si.....84,7</p> <p>Si.....84,7</p>
<p>Bajo tu opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?</p>	<p>¿Consideras conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?</p>	<p>Respuesta afirmativa unánime del 100% de la población.</p>	<p>Si.....96,4</p>

Tabla 7.3.3. Comparación cuestionarios maestros – entrevistas maestros

Al igual que en ocasiones anteriores, las entrevistas y los cuestionarios de este sector de la población se complementan entre sí. Vemos que los instrumentos que manejan son sobre todo el instrumental Orff, los corporales y la flauta. Como recurso más importante de aula, se apunta el equipo de música. Admiten que necesitan instrumentos para su labor docente: Orff, Corporal, flauta y piano sobre todo.

Coinciden ambos tipos de encuestas, en que el instrumental Orff, el corporal y la flauta son los instrumentos fundamentales que ha de dominar el maestro. En los cuestionarios se nombra también aunque en menor proporción el piano y la guitarra.

Los maestros piensan que deben saber improvisar y acompañar canciones para su labor docente, y admiten la importancia de una asignatura de Piano Básico en las Facultades. Lo defienden en las entrevistas por unanimidad y en los cuestionarios con un 91,5% de respuesta afirmativa.

Aseguran ventajas consecuentes de la posesión de este conocimiento, que radican fundamentalmente en facilitar y mejorar la enseñanza-aprendizaje de la música en las escuelas, y consideran conveniente la presencia de un teclado en los centros escolares, ratificado con respuesta afirmativa unánime en las entrevistas y un 96,4% de conformidad en los cuestionarios.

Intentando dar respuesta a los objetivos que nos proponemos, y analizando las hipótesis planteadas para el desarrollo de la investigación, presentamos las conclusiones de este trabajo.

1. La creatividad musical es un aspecto importante en la formación de todo maestro especialista en Educación Musical.

Hemos observado en nuestra investigación que los colectivos encuestados consideran la creatividad musical, como un medio importante para conseguir libertad y fluidez de ideas por medio de la improvisación, además de poder desarrollar la personalidad musical de la persona.

Las ventajas de la improvisación musical son muchas y muy variadas, pero sobre todo por medio de ella se puede comunicar con los demás expresando y percibiendo los sentimientos y las ideas musicales.

Tanto los alumnos, como los profesores y maestros coinciden en asegurar la importancia de la existencia en las Facultades de asignaturas relacionadas con la improvisación musical, el acompañamiento y armonización de canciones y piezas musicales infantiles en general.

Además de las asignaturas mencionadas, se requieren también la presencia de otras, como la Armonía musical y la lectura a primera vista, competencias imprescindibles para el acompañamiento y la improvisación.

2. Consideramos necesaria la existencia de una asignatura de Piano Básico en la Titulación de Educación Musical, en vistas al acompañamiento de canciones y la improvisación.

Se considera necesario que el maestro utilice con habilidad varios instrumentos melódicos como la flauta dulce, el piano y la guitarra con vistas a acompañar canciones, armonizarlas, hacer instrumentaciones, improvisar, etc.

Se requiere también la presencia en la Titulación de Educación Musical de asignaturas relacionadas con la práctica de estos instrumentos.

Es necesaria e importante para la formación íntegra del futuro maestro especialista en Educación Musical, la presencia en la Titulación de una asignatura de Piano Básico, en vistas a trabajar la lectura a primera vista, la improvisación musical, el acompañamiento y armonización de canciones y piezas infantiles, y en general aprender a manejarlo con fluidez.

3. La creatividad musical aplicada en las escuela por el maestro facilita la enseñanza – aprendizaje de la música en la Educación Primaria e influye positivamente en las capacidades creativas del niño.

La utilización de un teclado por parte del maestro en las escuelas para acompañar piezas musicales e improvisar en él cada vez que las distintas circunstancias lo requieran, facilita la actividad musical del docente, mejorando la enseñanza - aprendizaje de la música.

Las ventajas o mejoras que se producirían en los niños gracias a la creatividad del maestro, serían muy diversas: desarrollo del oído musical, mayor facilidad en el aprendizaje de contenidos del Lenguaje Musical, sincronización del tempo musical, incremento de su capacidad creativa, coordinación motora, desarrollo de la musicalidad, entre otras.

Un maestro creativo que utilice un instrumento melódico de manera creativa, consigue que sus alumnos desarrollen sus capacidades creativas por medio de la improvisación, ya que influye directamente en la percepción y expresión de ideas musicales infantiles.

4. Creemos conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares

Gracias a los datos obtenidos en esta investigación, consideramos conveniente, necesario e importante que exista un teclado en los centros escolares para que el maestro disponga del medio necesario para desenvolverse de manera creativa y despertar las capacidades creativas de sus alumnos.

Comprobadas las hipótesis planteadas, podemos dar respuesta a los objetivos propuestos en esta investigación:

- Se reconoce y valora la gran importancia de formar maestros creativos que apliquen su creatividad en la escuela, influyendo positivamente en la formación y capacidad creativa de los niños.
- Para que la formación del maestro sea íntegra se aporta el recurso de un instrumento melódico - armónico como el piano para que con él pueda trabajar en Primaria, tanto la percepción como la expresión de la música, de manera creativa mejorando así, la calidad de la enseñanza - aprendizaje. Se aporta como asignatura de Piano Básico, a impartir en la Titulación de Maestro, especialista en Educación Musical.

- Gracias a los resultados obtenidos en esta investigación, presentamos en el capítulo siguiente, el programa de la asignatura “Piano Básico”, propuesta para trabajar fundamentalmente el manejo del instrumento, la creatividad e improvisación, y el acompañamiento de canciones y piezas musicales infantiles, y conseguir así, una formación inicial del profesorado más acorde a los alumnos del siglo XXI.

Habiendo cumplido con los dos primeros objetivos, pasamos a la Tercera Parte de este estudio, el capítulo de la Propuesta Didáctica con el que culminamos el tercero de los fines propuestos.

Las Universidades ocupan un papel central en el desarrollo cultural, económico y social de un país; poseen capacidad de liderazgo y flexibilidad para desarrollar planes propios acordes con sus características específicas. En la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999, las instituciones europeas de enseñanza superior aceptaron el reto de reforzar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas. Entre sus objetivos está el de promover la colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y métodos. *“La calidad es la condición sine qua non para dotar al Espacio Europeo de la Educación Superior de confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad y atractivo”* (Mensaje de la Convención de Instituciones europeas de Educación Superior, Salamanca:2001).

Así la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades habla de una nueva normativa para mejorar la calidad docente, investigadora y de gestión. Los cambios sociales que se suceden están estrechamente relacionados con los que tienen lugar en otros ámbitos de actividad, y la modernización del sistema exige la puesta al día de todos los organismos implicados en ello. La universidad ocupa un lugar privilegiado en esta renovación; la sociedad española requiere que su sistema universitario se encuentre en las mejores condiciones posibles para su integración en el espacio europeo común de enseñanza superior y exige que los profesores estén excelentemente cualificados para preparar a los estudiantes que asumirán en el futuro las cada vez más complejas responsabilidades.

Ante estas nuevas perspectivas sobre calidad, se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades, dotando a éstas, a las Administraciones Educativas y a los ciudadanos, de instrumentos y métodos para la evaluación y acreditación.

Para el cuatrienio 2001-2004, la Universidad de Granada se propuso llevar a cabo el Plan de Calidad Docente en concordancia con el II Plan Nacional de Evaluación de las Universidades. Por otro lado, las universidades o las entidades autonómicas, cuyas Comunidades Autónomas firmaron convenio con el Ministerio de Educación Cultura y Deporte, presentaron una programación plurianual de evaluación desde el 2001 hasta el 2006, entre ellas la Comunidad Andaluza. A su vez, el Plan Andaluz de la Calidad de las Universidades, incorpora planes de mejora conducentes al establecimiento de sistemas internos de garantía de calidad en las titulaciones evaluadas. Su objetivo es la evaluación de titulaciones, departamentos y servicios de las Universidades de la Comunidad de Andalucía durante el Período 2001 – 2006.

Todo este Plan de Calidad se lleva en concordancia con los Países de la Unión Europea que se han comprometido a adaptar sus sistemas, de modo que para el 2010 haya una homogeneidad entre todos ellos, y se conviertan en referencia mundial cumpliendo todos los objetivos, entre los que se encuentra el de la Calidad de la Educación.

Visto el reto que las Universidades pretenden alcanzar con este Plan, junto a la homogeneización y unidad con Europa, y estudiadas las conclusiones que exponemos en el capítulo VIII de esta investigación, hemos decidido proponer una asignatura que mejore la calidad de la formación inicial de los futuros maestros de la especialidad de Educación Musical, que les conduzca a una futura actividad docente en el aula que facilite la enseñanza – aprendizaje de la música en todos sus aspectos.

Primeramente, hemos optado por realizar un experimento con alumnos de la Titulación de Maestro, especialidad de Educación Musical de la

Universidad de Almería, a quienes se les impartió un curso titulado “Creatividad al Piano”. Se estudiaron las ventajas que nuestra asignatura proporcionaría a la carga cultural de estos futuros maestros de música en su actividad docente diaria.

Para ello, pasamos un Cuestionario Pretest al inicio del curso y otro Postest a su finalización. Las conclusiones a las que llegamos fueron las siguientes:

En los cuestionarios postest, los alumnos responden con más conocimiento de causa que en los pretest; saben con más firmeza lo que quieren debido a que lo han experimentado, y justifican sus respuestas más coherentemente. También se observa claramente la casi total unanimidad en la valoración positiva del curso y de lo que en ella se desea transmitir. Acompañamiento, Creatividad, Motivación y Facilidad Docente son los términos que más positivamente están valorados como ventajas de este curso y asignatura. Hay casi unanimidad (21 alumnos, de un total de 22), en considerar importante que el maestro de Primaria improvise y acompañe canciones al piano, y unanimidad (22 alumnos), en que exista una asignatura en las Facultades de Educación sobre la improvisación y acompañamiento con dicho instrumento melódico - armónico.

Por tanto concluimos, que es necesaria la existencia de una asignatura específica de Piano Básico en las Facultades de Educación para los futuros maestros especialistas en Educación Musical; ello les aportará seguridad, facilidad y fluidez en su práctica docente, y un caudal importante de recursos para poder utilizar en sus clases. Pensando en los niños, alumnos de Primaria, el acompañamiento pianístico, por parte del maestro, les aporta un arropamiento armónico que les permite comprender con más profundidad cada una de las piezas, canciones, danzas... que se trabajen en el aula; les mantendrá más atentos y su motivación será mucho mayor ante la materia y por tanto, ello influirá positivamente en los resultados. En definitiva, mejoraremos la calidad de la enseñanza – aprendizaje en el área de música de Educación Primaria.

Por tanto, proponemos mediante esta investigación una alternativa para la reestructuración de la especialidad de Educación Musical, que mejore la formación del futuro maestro. Lo elaboraremos en función del sistema de créditos europeos (ECTS), para la integración de esta enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Creemos también conveniente que esta asignatura sea considerada como Materia Obligatoria de la especialidad de Educación Musical, y como mínimo sea de un año de duración.

Asignatura: “PIANO BÁSICO”

Titulación: Maestro/a Educación Musical.					
Asignatura: Piano Básico.					
Tipo: Materia Obligatoria de Universidad.					
Créditos: 9 (3T + 6P)					
Carácter: Anual.					
Área: Didáctica de la Expresión Musical.					
ECTS (Horas de trabajo de los alumnos/año)					
225					
HORAS PRESENCIALES/AÑO 63			HORAS NO PRESENCIALES/AÑO 162		
Horas teóricas/año 21	Horas prácticas/año 42	Estudio Teoría/año 31.5	Estudio práctica/año 31.5	Evaluación /año 56.24	Trabajos/año 42.76
Horas teóricas/semana 0.7	Horas prácticas/semana 1.4	Estudio teoría/semana 1.05	Estudio práctica/semana 1.05	Evaluación /semana 1.87	Trabajos/ Semana 1.42
Nivel, requisitos, idioma en que se imparte:					
Requisitos: Los demandados para acceder a la titulación.					
Idioma nativo: castellano.					
Propuesta de descriptores: Iniciación a la técnica pianística. Anatomía. Nociones básicas del lenguaje y la armonía musicales. Lectura a primera vista. Interpretación al piano. Improvisación y creación personal al piano. Acompañamiento de canciones infantiles. Repertorio base para piano solo.					
Objetivos (competencias):					
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajar conceptos musicales a través del piano. ▪ Disponer de conocimientos básicos sobre armonía. ▪ Conocer las partes del cuerpo que entran en juego al tocar el piano. 					

- Introducir nociones sobre técnica e interpretación pianística.
- Desarrollar la capacidad de generar nuevas ideas al piano. Improvisar y crear.
- Planificar o improvisar acompañamientos de piano a canciones infantiles que se vayan a trabajar en el aula.
- Buscar la calidad en toda actividad pianística que se realice.
- Desarrollar una metodología activa, participativa y creativa por medio del piano, que permita el desarrollo de una educación integral de los alumnos de Primaria.
- Crear por medio del piano un clima de respeto, afecto y aceptación en el aula.
- Investigar sobre la práctica pianística.
- Introducir propuestas de innovación sobre creatividad pianística encaminadas a la mejora.
- Conocer un repertorio de piezas de piano que facilite la enseñanza musical en la escuela primaria.

Contenidos (Programa Teórico y Práctico):

PROGRAMA TEÓRICO

1. TÉCNICA PIANÍSTICA

- Anatomía.
 - a) Huesos de la mano, antebrazo, brazo y hombro.
 - b) Músculos de la mano, antebrazo, brazo y hombro.
 - c) Articulaciones.
- El piano y su funcionamiento.
 - a) Características del piano.
 - b) Partes y funcionamiento del piano.
 - c) El teclado.
 - d) Los pedales.
- Análisis de la relación cuerpo humano - técnica para piano.
 - a) Tensión y relajación.
 - b) Función de la muñeca.
 - c) Función del antebrazo.
 - d) Movimientos.
 - e) Las escalas.
 - f) Los acordes.
 - g) Los trinos.
 - h) Saltos y cambios de altura entre las notas.
 - i) Arpeggios y acordes quebrados.
 - j) Pasos del pulgar.

2. TEORÍA MUSICAL

- Elementos teóricos de la música para piano.
 - a) Lenguaje Musical
 - b) Fraseo.
 - c) Cadencias.
 - d) Tempo. Pulsación y ritmo.

- Nociones básicas sobre armonía musical.
 - a) Acordes para piano. Su acoplamiento y progresión.
 - b) Análisis de los acordes.
- Consejos para la lectura a primera vista.
- Memorización de la música.

3. INTERPRETACIÓN AL PIANO

- Postura ante el piano.
- Posición de las manos y dedos.
- Fraseo
- Digitación.
- Movimiento del brazo y antebrazo.
- El legato y staccato
- Acompañamiento y melodía.
- El rubato.
- Los acentos y las pausas
- Los finales de frase.
- Ritmo y tempo
- Concentración de la atención.
- Control del oído.

4. NOCIONES SOBRE LA IMPROVISACIÓN AL PIANO

- Libre exploración del teclado.
- Invención melódica.
- Invención armónica.
- Improvisación de una pieza musical.
- Creación de una pieza musical.

5. NOCIONES SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO MUSICAL

- Armonía práctica.
- Análisis rítmico, melódico, armónico, formal, textural y tímbrico de la pieza a acompañar.
- Diferentes tipos de acompañamiento.

PROGRAMA PRÁCTICO

1. EJERCICIOS PARA TRABAJAR LA TÉCNICA PIANÍSTICA

- Ejercicios sobre 5 notas
- Ejercicios para posiciones abiertas de la mano
- Ejercicios de extensión y retracción de la mano
- Ejercicios con acordes.
- Ejercicios de arpeggios
- Ejercicios de paso del pulgar
- Ejercicios de utilización del pedal derecho.

- Escalas
 - Ejercicios para trabajar la tensión y relajación musculares.
 - Ejercicios con trinos
2. EJERCICIOS PARA PRACTICAR LA LECTURA A PRIMERA VISTA
- Piezas para la mano derecha.
 - Piezas para la mano izquierda.
 - Piezas sobre la escala pentatónica en clave sol para las dos manos.
 - Piezas en clave de sol y fa de escasa dificultad.
 - Piezas con las que la dificultad se vaya acrecentando progresivamente.
3. INTERPRETACIÓN
- Canciones fáciles con dificultad creciente
 - Canciones infantiles para marcar el fraseo musical
 - Ejecución de las cadencias de esas canciones.
 - Piezas infantiles para tener presente el tempo, el pulso y el ritmo en la ejecución musical
 - Piezas para trabajar el legato y el staccato
 - Piezas para diferenciar en su ejecución la melodía del acompañamiento
 - Piezas para trabajar rubatos
 - Ejecución de pequeñas piezas de diferentes dificultades según nivel del alumno, teniendo en cuenta la postura al piano, la posición de las manos y los dedos, la digitación, los movimientos, los acentos, las pausas, los finales de frase.
4. IMPROVISACIÓN
- Ejercicios de libre exploración del teclado.
 - Juegos de improvisación
 - Ejercicios de invención melódica sobre el instrumento
 - Inventar una canción con dos notas
 - Inventar una canción con un acorde
 - Inventar una canción con las cinco primeras notas de la escala
 - Inventar una canción con la escala pentáfona
 - Invención de melodías a partir de un acompañamiento
 - Invención de una danza en escala pentatónica
 - Invención de un vals.
 - Invención de piezas fáciles
 - Invención de melodías tomando como modelos otras canciones ya compuestas.
 - Invención de canciones a partir de dos acordes.
 - Invención de canciones a partir de una estructura armónica
5. ACOMPAÑAMIENTO
- Acompañamiento con la mano derecha
 - Acompañamiento con la mano izquierda
 - Acompañamiento con las dos manos
 - Acompañamientos en modo mayor

- Juegos para un piano y dos alumnos
- Acompañamiento de canciones con tónica y dominante
- Ejercicios de memorización
- Ejercicios de invención de partes que faltan en un acompañamiento dado
- Práctica de acompañamientos en obstinado.
- Práctica de otros acompañamientos dados.
- Juegos para un piano y tres alumnos
- Acompañamientos en modo menor
- Interpretación de la pieza entera: acompañamiento en mano izquierda y melodía en derecha.
- Acompañamiento de canciones con tónica, subdominante y dominante en modo mayor.
- Acompañamiento de canciones con tónica, subdominante y dominante en modo menor.
- Práctica de estructuras armónicas
- Práctica de cambio de posición de acordes
- Enlaces de acordes para acompañamientos
- Ejercicios con acordes en distintas tonalidades
- Inventar acompañamientos nuevos para realizar versiones diferentes de canciones

6. REPERTORIO DE CANCIONES PIANÍSTICAS PARA SU INTERPRETACIÓN DE DIFICULTAD PROGRESIVA

Metodología: La exposición de contenidos teóricos se realizará de forma simultánea con los prácticos. Los teóricos se llevarán a cabo en sesiones con carácter expositivo – activo. Se abordarán mediante la explicación del profesor de forma oral y con recursos de apoyo a la docencia. Se plantearán experiencias que ayuden a la comprensión de los conceptos estudiados.

Las clases prácticas se realizarán de forma activa. Todos los alumnos participarán y el profesor/a servirá de guía para que los alumnos y alumnas consigan los aprendizajes mediante la experimentación instrumental. Las actividades se organizarán en gran grupo, pequeño grupo y de forma personalizada dependiendo de las necesidades.

Recursos didácticos: Cada alumno poseerá un teclado personal en el que trabajará y traerá a la Facultad para sus clases.

Los recursos materiales y didácticos necesarios son:

Patatas de mesa para sujeción de teclados

Insonorizadores con auriculares para cada teclado

Enchufes para cada teclado

Un piano para el profesor

Pizarra normal y pizarra pautada

Partituras para piano

Papel pautado

Canciones infantiles.

Evaluación:

Se valorarán los siguientes aspectos:

- Asistencia a las sesiones de trabajo del grupo de clase
- Implicación activa en el desarrollo de las actividades.
- Valoración de las actividades realizadas tanto de forma individual como grupal
- Evaluación de los conocimientos teóricos aprendidos
- Evaluación de las habilidades prácticas adquiridas

La evaluación se llevará a cabo mediante:

- Pruebas orales o escritas de los conocimientos teóricos del programa
- Pruebas prácticas de la parte práctica de la asignatura.
- Exposición de trabajos individuales o grupales.

Bibliografía básica recomendada:

- ALFONSO, J. (1939): *Ensayo sobre la técnica trascendente del piano*. Madrid. Unión Musical Ediciones, S.L.
- CASELLA, A. (1993): *El piano*. Buenos Aires. Ricordi Americana, S.A.E.C.
- COLOMER, C. (1990): *Sobre técnica pianística*. Madrid. Editorial Alpuerto S.A.
- DE LA CAMPA DÍAZ, A.I.: *Aproximación analítica a la interpretación en el piano*. Madrid. Real Musical Editores.
- EVANS, R.(1982): *Cómo tocar el piano*. Madrid. Editorial Edaf, S.A.
- FERNÁNDEZ PICCARDO, R. Y MURILLO GARCÉS, M^ªB. : *Piano Complementario*. Madrid. Editorial Alpuerto, S.A.
- FERNÁNDEZ ROMERO, R.: *Iniciación al piano y los teclados*. Madrid. Tikal ediciones.
- HEMSY DE GAINZA, V.: *a JUGAR Y CANTAR CON EL PIANO. Iniciación a la enseñanza instrumental*. Biblioteca pedagógica. Editorial Guadalupe.
- HOWARD, J. (2000): *Aprendiendo a componer*. Madrid. Ediciones Akal, S.A.
- LEONARD, H. (ed) (1981): *El libro de los acordes para piano*. Barcelona.
- LEVAILLANT, D. (1989): *El piano*. Madrid. Labor, S.A.
- MATTHEWS, D.(1986): *La música para teclado*. Madrid. Taurus Ediciones, S.A.
- MOLINA, E. (1994): *El piano. Improvisación y acompañamiento 1*. Madrid. Real Musical.
- MOLINA, E. (1995): *El piano. Improvisación y acompañamiento 2*. Madrid. Real Musical.
- MOLINA, E. (1997): *El piano. Improvisación y acompañamiento 3*. Madrid. Real Musical.
- NEUHAUS, H. (1987): *El arte del piano*. Madrid. Real Musical.
- ORTEGA BASAGOITI, R. (1998): *La música para piano*. Madrid. Acento Editorial.
- PALMER, K. (1989): *Piano. Aprende tú solo*. Madrid. Ediciones Pirámide, S.A.
- RATTALINO, P. (1988): *Historia del piano. El instrumento, la música y los intérpretes*. Barcelona. Labor.
- TIMAKIN, y adaptaciones DE TCHOKOV / GEMIU (1991): *El piano. Guía del profesor para la iniciación y formación del pianista*. Madrid. Real Musical.

Tabla 9.1. Programa de la asignatura "Piano Básico"

ABSTRACT AND MAIN CONCLUSIONS

INTRODUCTION

Throughout my years of teaching experience and research in the Department of Music, Art, and Body Expression Didactics in the Faculty of Education and Humanities of Melilla, dependent on Granada University, I have had the opportunity to visit all the primary schools in Melilla and observed the learning of music in detail.

I have realized that the music contents of the Primary Education curriculum, including creativity and improvisation, are not well developed according to the guidelines included in the official documents.

The previous educational system, the LOGSE, as well as the current educational system, the LOCE, acknowledges the great importance of the creation, invention, and development of creativity. In addition, we have to stress the importance of the joint effort with Europe to achieve a homogeneous Educational system across the member states of the European Union that guarantees the quality of education. We know that a quality educational system must offer teachers a solid academic and professional education; therefore we think it is necessary to train creative teachers, since without creative teachers, there will not be creative children either.

Our research is going to focus on analysing the importance of improvisation and creation of accompaniments for children's pieces through a melodic instrument and its practice. We will also study the value of the piano as an instrument for future professional teachers as well as for in-service teachers at Primary, Secondary, and University level. Finally, we will see if it is necessary to introduce any subjects in the university curriculum that deal with such question, to try to improve the initial education of primary teachers and consequently, improve the quality of their teaching practice in Primary Education.

STATE OF THE MATTER

In this section, we try to mention and summarize the surveys and studies that, from our personal point of view, have been fundamental to clarify what we want to put forward with this study.

In chronological order, we mention the pieces of research that refer to:

➤ FOLKLORE AND THE SCHOOL:

- € GUERRA IGLESIAS, R. (1999): *“El folklore de Piornal. Estudio analítico musical y planteamiento didáctico”*.

This thesis takes Piornal music folklore as its point of reference to first carry out a musical analysis of 253 songs taken from oral tradition with its organology and “spare texts”(texts used as lyrics in a lot of songs). Secondly, the author considers some didactic approaches to music teaching in Primary and Secondary school as well as at the University level in the specialization of Music Education. She takes the Music Folklore of this town of Cáceres as her starting point to later make it extensible to any other area in or out of the Autonomous Community of Extremadura. She aims to make teachers, whether music specialists or not, more aware of the existence of a wonderful educative resource, the Music Folklore.

- € ORIOL DE ALARCÓN, N. (2000): *“La enseñanza del folklore en los colegios de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid”*

This study focuses on the Spanish traditional songs, dances and instruments that are taught to the schoolchildren from the Community of Madrid. Its main objective is to know the didactic approach the primary music teachers adopt from the point of view of music folklore.

➤ CURRICULUM AND TEACHER TRAINING:

- € BERNAL VÁZQUEZ, J. (1996): *“Implicaciones de la música en el currículum de Educación Infantil y Formación de Educadores”*.

This study tries to find out how the music contents of the infant education curriculum are being implemented, as it is considered that 0- 6 year-old children do not receive a suitable music education, and that the specialists lack the necessary conceptual and methodological knowledge of music. The aim is to achieve a better music training of these professionals because, given the importance of these ages, the music experiences are used as a motivating and encompassing axis of the different learning styles.

- € COELLO MARTÍN, J. R. (1996): *“La enseñanza de la música en Tenerife (1857 – 1991): El caso del Valle de Guimar”*.

This research traces the evolution of music teaching in Tenerife, according to the education legislation (1857-1991). It analyses music teaching in the framework of Contemporary Spain and the initial training of primary teachers. Furthermore, it carries out a detailed study of some music groups that have acted as real centres of music education in Tenerife.

- € VALLS CASANOVAS, A. (1998): *“La didáctica de la música en la formación inicial de los maestros especialistas de música en la enseñanza primaria”*

The thesis covers two main objectives: The first one, a reflective analysis of the teaching-learning process of music didactics in the initial education of university students; the second one, the preparation of some materials to help the future teachers with their teaching practice.

- € ISRAEL SARO, M. (2000): *“Itinerarios musicales de los alumnos de las diplomaturas de Magisterio de la Comunidad Autónoma Andaluza. Aficiones y actitudes”*.

The structure of this thesis highlights the history of music teaching throughout history, dealing with the teacher's musical training in the different syllabuses, as well the pupils' music education in Primary, Secondary, and the Baccalaureate. Finally, it provides a statistical study carried out by the students of Teacher Training from The Autonomous Community of Andalusia, in which they research into their professional paths, hobbies, and musical attitudes establishing a study among those students training to be music teachers and another group made up of students specialized in other fields of education.

- € VILAR MONMANY, M. (2001): *“De la formación Inicial del Maestro de Educación Musical a la práctica profesional: Análisis y Evaluación”*.

This research focuses on the assessment of didactic and educational competence in the field of music gained in the initial training period of specialized teachers graduated from the Autonomous University of Barcelona. The main objectives are the analysis of implementing the approach of music education at Primary level in the school, the assessment on how professional teachers develop and specify their didactic approach and define the needs for permanent training.

➤ MUSIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

- € LULL SANTIAGO, J. (1985): *“Competencias docentes en la didáctica especial de la música”*.

This thesis shows the poor situation music teaching was in E.G.B schools before the passing of the LOGSE, and offers a didactic approach with the aim to improve that situation; it compares Spain , Hungary and their current legislations in force in Music Education; it also suggests a model to enable a real reform in that field .

- € PÉREZ GIL, M. (1991): *“Desarrollo y evaluación de un programa de apoyo curricular asistido por ordenador para la enseñanza de la música en la educación obligatoria”*.

He carries out a research on the design of a programme to introduce music reading taking into account three different elements: rhythm, melody, and harmony. Later in this study, he confirms its applicability at three different school levels and provides the results obtained.

- € LACÁRCEL MORENO, J. (1992): *“La conservación de la melodía: un estudio evolutivo entre los cuatro y nueve años de edad”*.

This thesis is about music psychology and studies how 4-9 year-old children keep melodies. To do so, it takes the conservation Piagetian tasks as a matter of study and as an example.

- € ARÓSTEGUI PLAZA, J. L. (1999): *“Democracia y currículum: La participación del alumnado en el aula de música”*

This thesis is about the need to research into the characteristics and practices of the people involved in the school intervention, analysing the meanings attributed to the concept of student participation during the

period of compulsory education aiming to improve a democratic culture in the curricular relations and interventions, everything being dealt from the point of view of the area of music education.

- € BERMELL CORRAL, M. A. (1999): *“Evaluación de un programa de intervención basado en la música – movimiento como optimizador del aprendizaje en la Educación Primaria”*.

This paper focuses on the Psychology of Education as it analyses and deals with the teacher-student relationship, research and action in the classroom, being the objective its study and development; the author thinks that it is necessary to make people know the music learning through its didactics, allowing teachers develop efficient institutional models with music in the classroom. She also tries to research into the learning theories and compare them to music learning.

- € DÍAZ GÓMEZ, M. (2001): *“La música en la Educación Primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación, análisis para futuros planes de intervención educativa en la Comunidad Autónoma Vasca”*.

The subject of this thesis is focused on the study and analysis of music education centred on two areas: General School Education - Primary Education Level, and Special Education – Schools of Music of the Autonomous Community of the Basque Country. Different approaches of joint collaboration are designed to support, strengthen music education, and give 6-12 year-old boys and girls the opportunity to enjoy doing music according to their abilities.

- € RODRÍGUEZ GARCÍA, J. A. (2001): *“La educación musical en los proyectos curriculares de Educación Primaria: Evaluación de su propuesta y desarrollo”*

From a interpretative/qualitative paradigm, this thesis considers issues related to three basic interrelated areas: on the one hand, educational-music approaches for Primary Education offered by the different education administrations; on the other hand, the interpretation that the schools make of this legal framework; finally, how to implement it in the classroom.

- € NEUMAN KOVENSKY, V. (2003): *“Los conciertos didácticos y la audición musical en el aula. La experiencia de la Orquesta Ciudad de Granada y su influencia en la acción docente”*

The research is centred on how the teacher staff assesses the didactic concerts of the Ciudad de Granada Orchestra in which they participate as well as the relation of these concerts to the music audition in the classroom, and its influence on their teaching practice.

- € MARTÍN MORENO, M. C. (2003): *“Las propuestas curriculares para el área de Educación Musical en la reforma de la LOGSE: Antecedentes y estudio comparativo en Educación Primaria”*.

The object of study of this thesis is centred on the comparative analysis of the curricular approaches for Music Education in Primary school prescribed by the different autonomous communities that make up the Spanish Education System since the implementation of the LOGSE in 1990.

- € REYES LÓPEZ, M.L. (2005): *“La música en Educación Primaria, una perspectiva desde el maestro especialista”*.

The object of study of this thesis is based in the explanation of the teacher situation in Primary school, and how the education is going on.

➤ MUSIC EDUCATION IN GENERAL

- € BARCELO GINARD, B. J. (1991): *“El nacimiento de la música en el niño”*.

This research aims to describe and analyse the mechanisms that explain the process by which in the first two years of life the child develops the music competence at the same time that objectifies the relationships with the world of sounds.

- € PORTA NAVARRO, A. (1996): *“La música en las culturas del Rock y las fuentes del currículo de Educación Musical”*

Starting from general assumptions, it is carried out a preliminary approach to the problem of constant lack of sound from a communicative approach. Later in the study, the sound map is defined, drawing attention to rock as a dominant sound discourse in the contemporary Pop Culture. Music

education is placed in some parameters of communication and listening that go beyond the main pedagogical currents.

- € PERELLÓ DOMÉNECH, V. (2001): *“Los estudios musicales en la nueva ordenación del sistema educativo: su aplicación en la Comunidad Valenciana”*.

This thesis makes a comparison between the organization of music teaching in Germany, France, United Kingdom, Hungary and Poland, and the Spanish Education System. It studies the legislation of music studies in Spain, from the 1912 Constitution to the introduction of the 1990 Education System, in relation to professional studies of music, such as Conservatories and schools of music. Moreover, it analyses the impact of the application of the organization of the 1990 education system.

- € LORENZO QUILES, O. (2003): *“Educación Musical no formal a través de la prensa de divulgación general en España”*

This thesis researches into how Spanish people learn music from the mass-circulation press in relation to the non-formal education context. It states that the Spanish population have not been musically educated in a formal learning context, the Mass Media are the main non-formal educational agents and that the assessment the population make of music is strongly influenced by the way they have been musically educated by the Mass Media.

➤ MUSICAL CREATIVITY

- € GASCÓN BAQUERO, M.C. (1989): *“Desarrollo de la creatividad a través de programas radiofónicos”*.

This survey sets as its main objective to foster the creative development of the child and his/her self-fulfilment. The main objective it pursues is to foster the development of the creative factors mentioned by Guildford, Torrance, Rogers. The chosen medium is the radio and has been carried out in a grant-assisted school of the city of Zaragoza.

- € ROMERO CARDALDA, J.J. (2001): *“Metodología evolutiva para la construcción de modelos cognitivos complejos. Exploración de la creatividad artificial en composición musical”*.

This thesis proposes a methodology for the development of creative artificial beings, making collaboration, cooperation, and comparison of research systems easier by means of different computer domains. It also develops a generalization of the Turing's Test called Hybrid Society that allows to validate a creative model using a society made up of human beings and computer systems as well.

➤ THE BASIC PIANO

€ VÁZQUEZ TUR, M. J. D. (1988): *“El piano y su música en el siglo XIX en España”*.

This thesis traces the history of the piano in the XIX century in Spain.

We have started our research with a **FIRST SECTION**, which constitutes the **“Theoretical Framework: “Scientific Foundation”**, in which the main topics that support this study are dealt. It has been divided in four chapters:

1. “Musical expressions as a Cultural and Education Axis of the Different Societies throughout History”, there we want to state the influence that music has had and still has on society, in the cultural as well as in the education field.
2. “Music from Different Psychological Currents”, it is oriented towards the importance of music and music education from a psychological point of view.
3. “Music and Creativity”, it studies the creativity in general, and musical creativity and improvisation in particular in relation to Primary Education.
4. “The Specialist Teacher in Music Education”, it refers to the initial training of the specialist teacher in Music Education and the need for a permanent training.

In a more specific way, the contents dealt are as follows:

Chapter One: “Musical expressions as a Cultural and Education Axis of the Different Societies throughout History”. In this chapter we trace the history of music, stating its importance and presence in the different historic periods, since its existence that goes back to the dawn of civilization; Small (2003:11) says something about the Renaissance: *“the music tradition of the postrenaissance Europe and its sprouts is one of the most brilliant and amazing cultural phenomena in human history”.*

Basing our ideas mainly on *Moreno y otros* (1986), we refer to the different ways of music teaching that have existed throughout history.

We also study the music folklore because, as Cano (1976) asserts, it includes the popular manifestations related to the art of sounds and the acoustic phenomena. The human being receives the customs and his people’s reality from his environment, those aspects that characterize his surrounding environment and the music of the area, which becomes part of the habits of human life and his behaviour and knowledge codes. According to Larrea (1958), the study of folklore provides an important cultural background, and gradually, the child must try to find his/her own personality, which will be found understanding the folklore of his/her environment, helped by the school education received, which according to Sciacca (1965), is when the human society become so.

Finally, we refer to the great influence Music has on the human being; it moves, calms down, balances, helps get rid of aggressiveness and eases stress; Maneveau (1993) points out that his belief in states of ecstasy and sublimation achieved by means of Art. Inayat Khan (1995) states that music is the image of God. Dalcroze believes that music is able to connect all the human being’s energies when the spiritual and the intellectual sides are linked together. (Quoted in Bachmann, 1998).

Chapter Two: “Music from the Different Psychological Currents”. This chapter includes implicit and explicit theories of music from the psychological point of view, by means of which the psychology of music tries to explain the

subject's behaviour when faced the music phenomenon. These theories are as follows: the Behaviourist Theory, the Cognitive Theory, the Social Psychology Theory, and the Psychometric Theory. (Lacárcel Moreno, 1995).

Hargreaves (1986) deals with the theory of learning that states that behaviour can be explained in terms of the laws of Operant Conditioning, in which motivation is considered as something decisive. Meanwhile, the theorists of the psychology of music try to design a theory that helps children develop and train their behaviour in relation to music, during the different Piagetian stages of the Formation of Thought and Behaviour: Piagetian Construction of Thought and Behaviour: Sensorimotor Stage, Preoperational Stage, Concrete Operational Stage, and Formal Operational Stage.

In this chapter we try to show the importance of these theories in relation to the music phenomenon that have made it possible to demystify the phenomenon of music that was only considered for the virtuosi and privileged ones. Nowadays, with these new psychopedagogic trends and new methodologies, music teaching is meant to reach the whole school population giving them a comprehensive music culture.

In this way we state the objectives and contents of music teaching in Primary Education ,which is carried out by means of singing, orchestration, movement, dance, dramatic play, listening and music language, and it must be active, amusing, experiential, comprehensive and creative. Different skills are mastered: musical expression or elaboration, perception or close listening. Serafine (1988) assures that there are three ways of acquiring music knowledge: oral transmission, constructive activity, and cognitive system development.

We have also wished to outline the different methodological approaches by which the teaching-learning process is carried out. These are founded on previously mentioned psychological theories, to foster the natural acquisition of music, are organized in a progressive way, and allow creativity. The designers

of these methods are Dalcroze, Martenot, Kodaly, Willems, Orff, Ward, Suzuki, Paynter, and Schafer.

Chapter Three: “Music and Creativity”. Being creativity one of the least mastered things in Primary Education, in this chapter we have tried to show its importance together with the importance of music improvisation as a part of education, in the sense that in creativity and improvisation auditory materials are absorbed and at the same time that experiences, knowledge and skills are gained. On the other hand, auditory materials are externalised: these two processes of absorption (input) and expression (output) lead to communication and awareness, which are the main objectives of education.

We present some of the pieces of research that have been carried out in this field and quote some of the most outstanding theories on the subject, such as the Cognitive Theory by Guilford, which is the most important explanatory model in the Psychometric Approach, whose formulae try to assess people's creativity. Guilford and Torrance devised some tests to measure Divergent Thinking and the task done by the subject throughout the creative process. (De la Torre, 1984)

We explain the most important qualities of creative people; some of them, according to Davis and Scott, (1992) are as follows: Originality, flexibility, oral and thought fluency, high intelligence, imagination, metaphoric thinking or, productivity..., which can be developed and increased by means of the deliberate training of creativity. In this sense, it is highly important the role of universities, as their ultimate task is to train for creativity; therefore, they must provide their students with the necessary experiences that could be useful to develop any creative potential they may have.

Music improvisation is considered as the most widespread manifestation of creativity, in which the teacher has an outstanding role. The teacher must have ability to discover and identify potentials, know their habits and develop the innovative skill of their children. A good educator must try to make the children enjoy the creative effort, the sense of beauty, stir up the

sensory, mental or affective faculties, to make them develop all the abilities that will help them become creators using different types of improvisations and different activities that will be selected given the situation, person or group. That is why it is necessary for the teacher to be creative, as Torrance and Myers (1976:361) assert, "*The ideal teacher is a creative teacher*".

We also introduce music accompaniment as a teacher's resource so that the student can easily acquire creative skills; it will be put into practice by means of his own improvisation and creativity and in this way, he will achieve to foster the students' harmonic comprehension, make considerable progress in music reading and memorization as well as in the future harmonic perception of more difficult works.

Chapter Four: "The Specialist Teacher in Music Education", this chapter reflects the structure and organization of the Specialist Music Teacher Diploma: initial and permanent training of teachers and a view in Europe. The L.O.G.S.E. establishes the different specializations of the teaching diploma and promotes the improvement of the teaching quality, demanding able teachers with good background training. The Royal Decree 1440/1991 establishes the official Teacher Diploma and its different specializations together with the general guidelines for the syllabuses leading to obtain them and their homologation. Pursuant to current regulations in force, universities devise their syllabuses for every specialization, being music among them, which throughout the years has suffered different modifications according to the existing needs in education.

We also highlight the importance of good teachers in the teaching-learning process and the need for a constant training after their initial education. Music teachers are expected to be teachers, given their general training, pedagogic and cultural foundations, and infant psychology knowledge as well as a music teacher. Only when these two objectives are achieved, the purpose of music teaching in the school is met. (Latorre y Sanf elix, 1997).

Teacher training must have a look at Europe and be under a constant state of improvement, trying to achieve and assess quality, as the

European Commission, UNESCO and the Organization for Economic Co-operation and Development try to achieve a European Educational Area that emphasises enlargement, renewal, and permanent update of knowledge. From Europe, there exists the concern for considering training as essential means for people's social integration, and teachers as the key element to train future citizens. For these reasons, we are now in the process of adaptation of the Spanish university Degrees and Diplomas to the European Educational Area, whose referent is the new education system proposed by the Bologna Declaration.

From this perspective, our research will deal with the improvement of teaching quality, fostering, in this way, learning and will offer a proposal that allows to improve the syllabus of the specialization in Music Teaching for the future teachers' sake.

The **SECOND SECTION** corresponds to the "**Empirical Study**", which is divided in four chapters that make up the methodological process of the research. These four chapters are as follows:

5. "Problem, Objectives, Design of the Research", which constitutes the introduction of the problem, objectives, hypotheses, population and study variables.
6. "Technical Features of the Measuring Instruments". The methodologies used in the research and the instruments to collect data are specified and described here.
7. "Analysis and Interpretation of Data". The analysis carried out and the results obtained are shown in this chapter.
8. "Conclusions of the Research". In this chapter, we show the conclusions reached from the hypotheses formulated.

In a more explicit way, the contents of each chapter are summed up as follows:

Chapter Five: “Problem, Objectives, Design of the Research”. Given the need of creative teachers in our schools that work on the development of children’s innovative abilities, we find a basic problem: the initial training does not prepare creative teachers, and therefore primary students are not being fully trained, which is the main objective of any education system.

This piece of research is going to focus on analysing the importance of improvisation and creation of accompaniments for children’s pieces by means of a melodic instrument and its practice. We will also have a look at how specialist music teachers, as well as the lecturers and students of the Faculty of Education of Andalusia, Ceuta and Melilla assess the piano as an instrument and the need to propose the creation of some subjects in the faculties that comprehend all the aspects to improve the teacher’s quality of initial training.

The general objectives that we put forward are as follows:

- A. To admit and acknowledge the importance of training teachers who encourage their students to develop musical creativity.
- B. To provide the necessary strategies and resources to carry out a process of creative teaching- learning process that helps Music Education.
- C. To suggest innovative teaching programmes to attain the appropriate initial teacher training that meet XXI century students’ needs.

Once the objectives have been set, we formulate the following hypotheses:

1. Musical creativity is a very important aspect in the training of a Specialist Teacher in Music Education.
2. We consider it necessary the existence of a subject of Basic Piano in the syllabus of Music Education, with a view of song accompaniment and the improvisation.
3. Musical creativity applied by the teacher in the school facilitates the music teaching -learning process in Primary Education and influences the creative abilities of the child positively.
4. We think it suitable that every school has a keyboard.

The variables of the study have been divided into four sections:

- SECTION I: Situational variables of the three groups of subjects taking part in the research: lecturers that teach in the Specialization of Music Education in the Faculties of Education in Andalusian universities. Undergraduate students from these faculties who take this specialization. Music teachers in Primary Education that teach in schools of the Autonomous Community of Andalusia, and in the Autonomous Cities of Melilla and Ceuta.
- SECTION II: Variables related to the present teaching practice of university teaching staff.
- SECTION III: Variables related to the training of specialist teachers in Music Education.
- SECTION IV: Variables related to the teaching practice in Primary Education.

The group of people this research hereby is directed to is made up of:

- ∉ Students from the specialization in Music Education.
- ∉ Lecturers that teach in said specialization.
- ∉ Music teachers that teach in primary schools

From all of them, we have focused on those who study or teach in the Autonomous Community of Andalusia and in the Autonomous Cities of Melilla and Ceuta.

Regarding students, the total population is made up of all the Students from the specialization in Music Education from all the Andalusian universities. According to 2003-2004 academic year data, they amount to 1982 students. We have considered that the population surveyed is made up of students who have done the subject “Didactics of Music Expression”, so most students are mainly third-year ones and in some faculties, second-year ones. The group of students amounts to 689. Among the sample surveyed, 50.36% (n= 347) provided some information.

Among the lecturers, the group is made up of all the university teachers that belong to the Specialization in Music Education, within the Diploma in Teacher Training, from all the Andalusian universities. According to the data provided by every university, 75 lecturers meet these requirements. They conform the sample surveyed and 64% (n= 48) provided some information.

All the music teachers in Primary Education teaching in the Autonomous Community of Andalusia and in the Autonomous Cities of Melilla and Ceuta constitute the total population. According to the data provided by the Andalusian Institute of Statistics, and the Ministry of Education Offices in Ceuta and Melilla, there exist 2,527 primary schools, spread across the said regions. The people surveyed have been selected according to our access possibilities, so we invited to participate to those schools in Andalusian main cities and in the Autonomous Cities of Melilla and Ceuta, 808 schools. Among the sample invited to participate, 10.39%. (n= 84) provided some information.

The people invited to participate between students, lecturers and primary music teachers amount to 1,572 subjects, and the people bearing data from the questionnaires amount to 479.

44 students, 12 lecturers, and 25 primary teachers have been interviewed; 81 interviews have been conducted.

The methodology used in this research is empirical-analytical as well as quantitative and interpretative/ humanistic or qualitative. The instruments used to collect data are three different questionnaires, designed for each of the groups, and interviews made to different people from each group. As Selltiz (1980) states, the questionnaire has the advantage that the answer does not have to be immediate, so the subject has reasonable time to think carefully and reason the answer. On the other hand, Buendía (1998) supports the semi-structured interview as it allows to change the order and number of questions to

be asked, having a basic outline that can be modified, but always keeping the primary objective of its design.

With the answers from the questionnaire, after recording and coding them in electronic format, a statistical analysis of the data has been carried out, collected through SPSS 12.0.1. Software. For the interviews, we have used data qualitative analysis software, AQUAD 5.

A triangulation of the data provided by the three groups has been carried out : university students, lecturers and primary teachers; and as well as of data collection instruments: questionnaires and interviews.

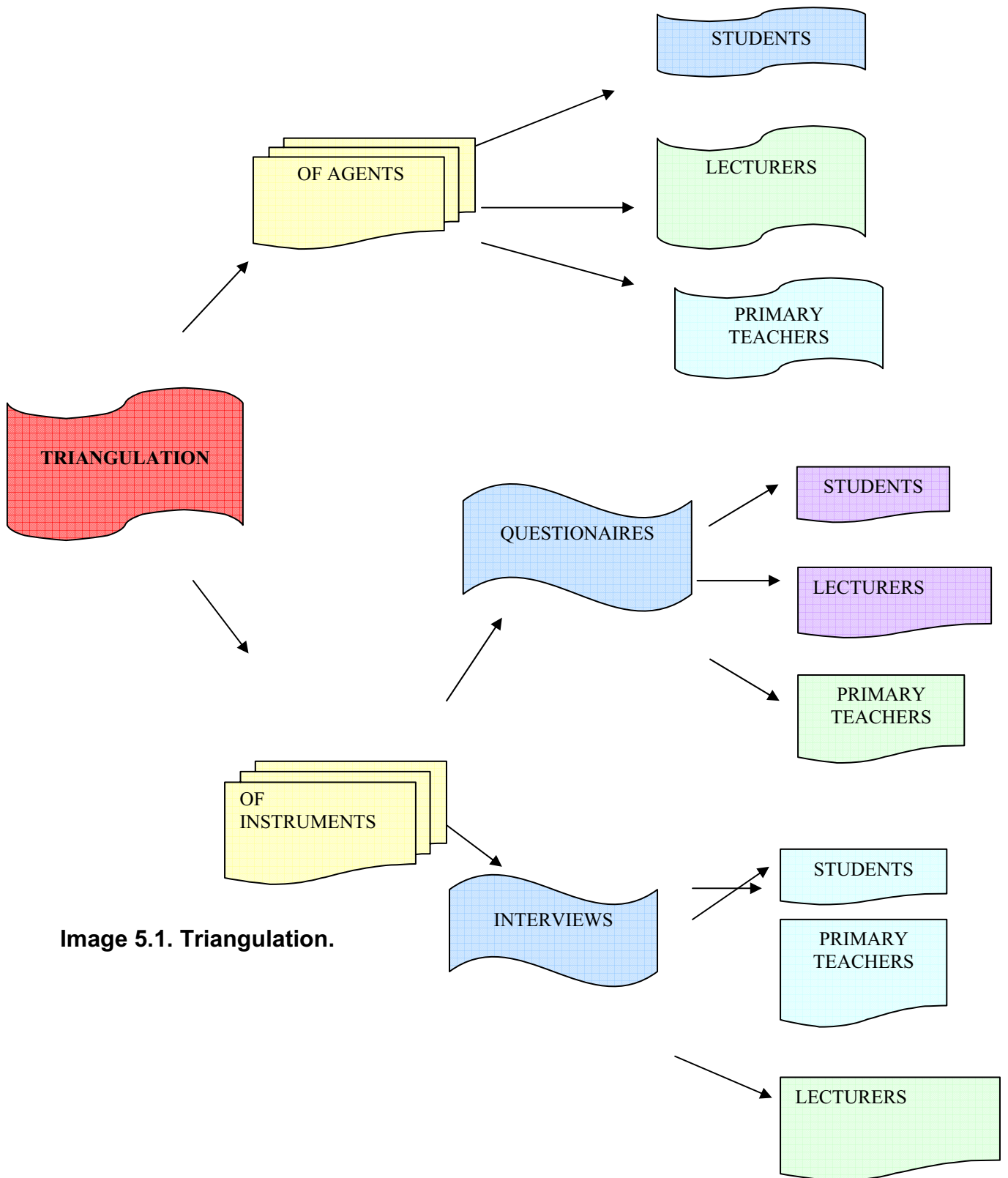


Image 5.1. Triangulation.

Chapter Six: “Technical Features of the Measure Instruments”. In this chapter, we will focus on the methodologies used in the research as well as on the foundations and the process of the design of the data collection instruments, the analysis of their technical features and definition of the variables that make up said instruments.

The items that have been taken into account when designing the data collection instruments are as follows: problems in the daily practice of Specialist Teachers in Music Education in primary schools, training deficiencies found in these teachers, and the need to propose one or more resources to find a solution to these problems. For the interviews, the same aspects have been borne in mind; furthermore, the results of the questionnaires have been also considered, as with the interview we aim to increase the obtained data through the quantitative interview.

A group of experts has validated the three questionnaires (students, lecturers, and primary teachers) across the Andalusian Autonomous Community according to the judge system. We have used the model Cronbach Alfa for the reliability analysis.

After the test of reliability and validity, we can assure that the different questionnaires meet the main qualities common to this sort of instruments. The test of reliability through expert judgement has allowed us to introduce improvements and changes in some items. At the same time, the test of reliability offers us a high quotient for this sort of instruments. Therefore, these means of data collection are a useful tool to assess the variables related to the Diploma in Teaching, Specialist in Music Education.

Chapter Seven: “Analysis and Interpretation of Data”. The analysis of the data collected is presented structured in two large sections: the first one deals with the study of the data from the questionnaires, and the second one deals with the data from the interviews. At the same time, each of them is divided in three sub-sections, according to the three groups of people under study. With each of them, it is intended to give an answer to the objectives set in the design of the research.

It is made a contrast of hypotheses between the variables from each of the questionnaires and even, comparisons between the participants: university students, lecturers, and music teachers from Primary Education.

After following the same process described above for the questionnaires as well as the interviews, finally questionnaires and interviews are compared from each of the sources of information.

ANALYSES CARRIED OUT

C) Questionnaires

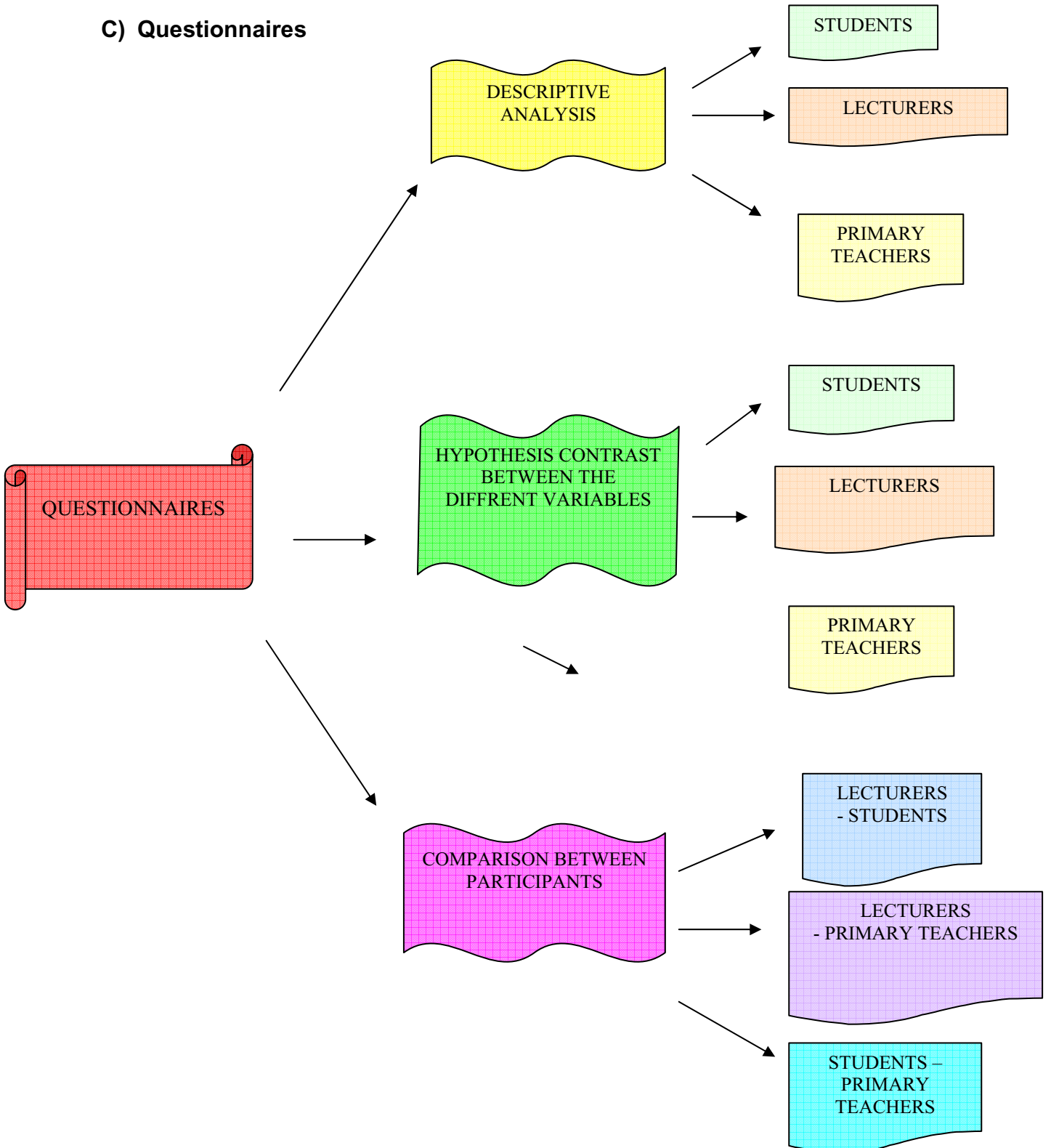


Image7.1. Analysis of Questionnaires

D) Interviews

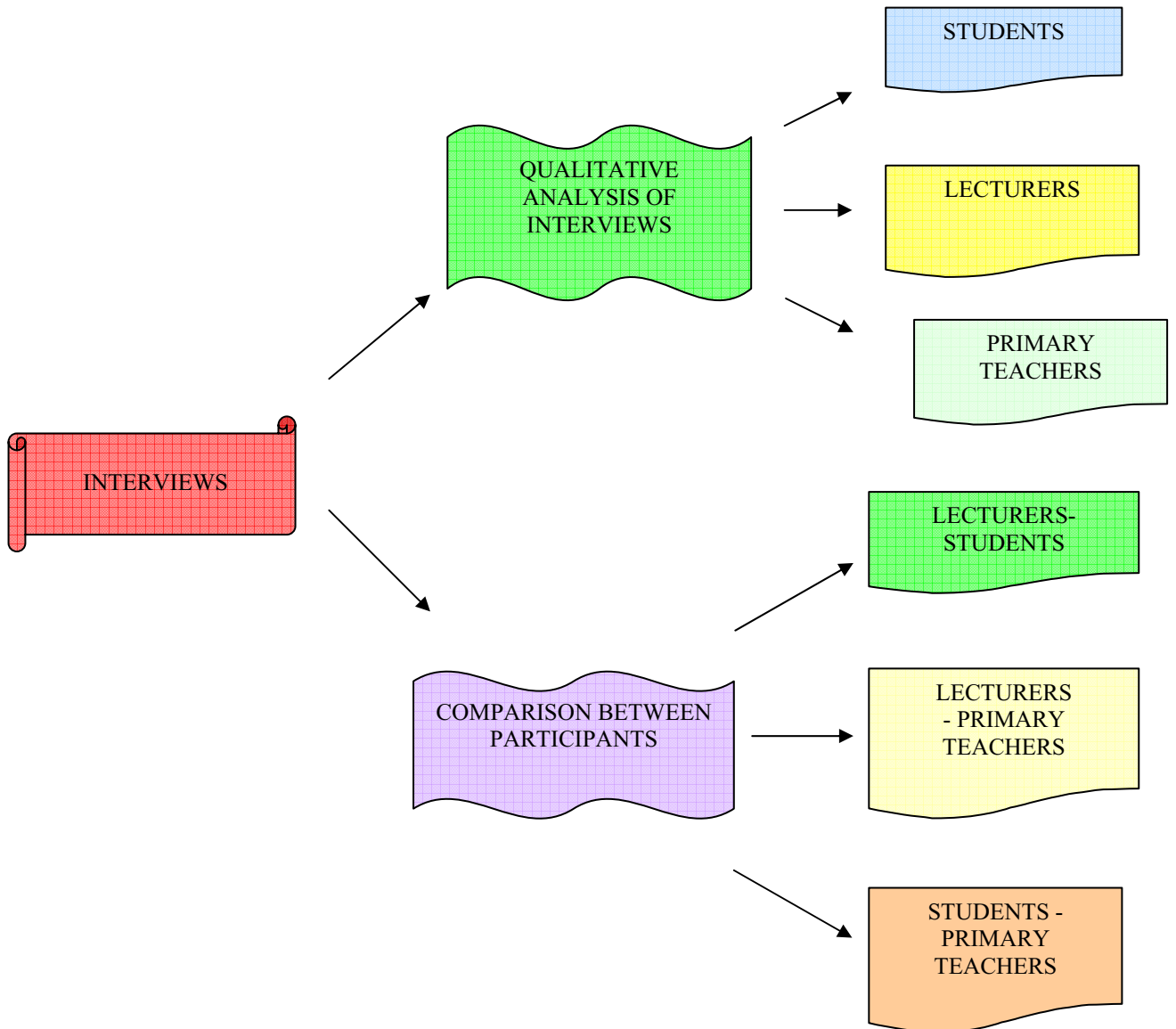


Image 7.2. Analysis of Interviews

C) Comparison between Questionnaires and Interviews

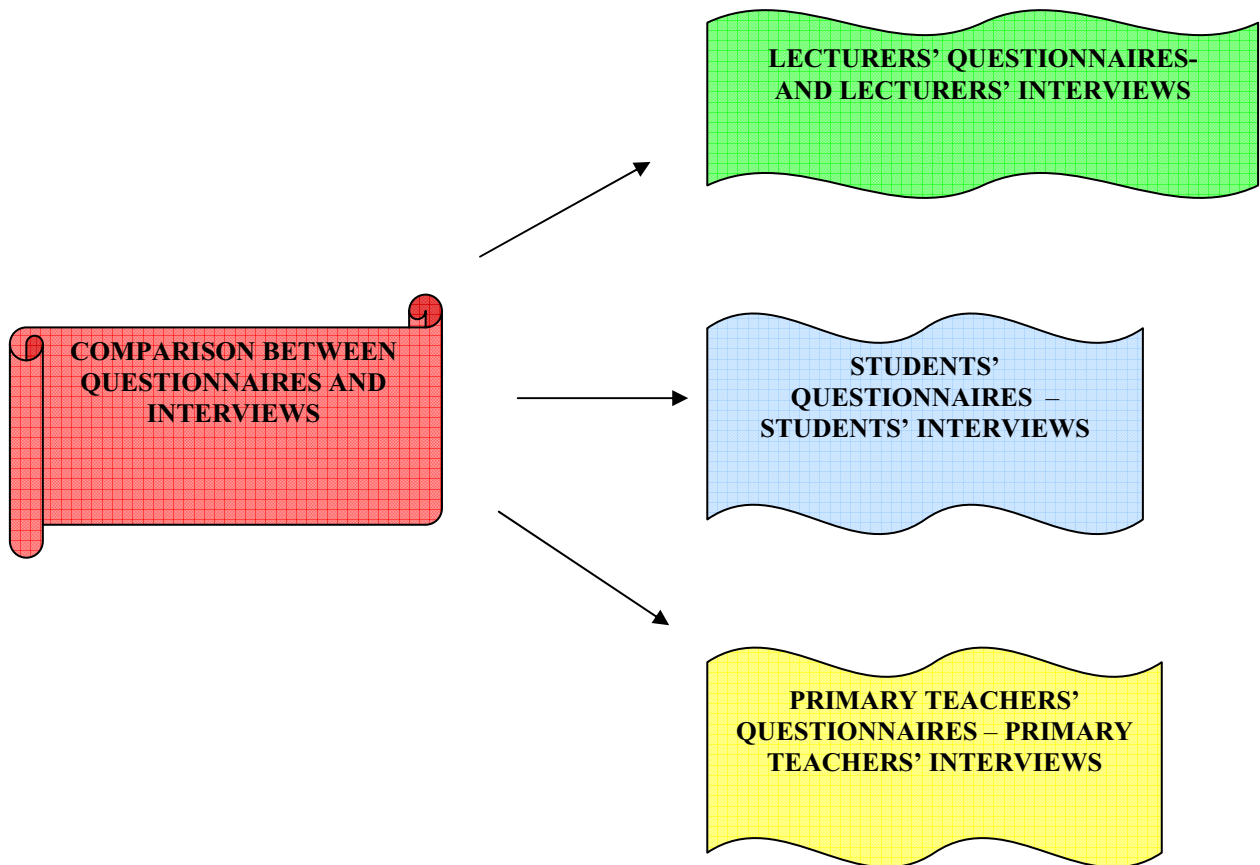


Image 7.3. Comparison between Questionnaires and Interviews.

1. ANALYSIS AND INTERPRETATION OF THE DATA FROM QUESTIONNAIRES

1.1. Descriptive Analysis

We begin with university students' questionnaires and present the analysis and interpretation of the results obtained. In doing so, we have used the values of the valid percentage, to dismiss the missed data by the system that correspond to the people who have not answered to any questions of the questionnaire. Later we will follow the same procedure with the lecturers' and primary teachers' questionnaires.

1.1.1. Analysis and Interpretation of the Data from the Students' Questionnaires

1.1.1.1. Personal Identification Data

Out of 100% of the people surveyed, most of them are between 18 and 21 years old (49.3%), but there is also a high percentage of people between 22 and 25 years old (42.4%). As regards sex, the highest percentage corresponds to women, 59.7%.

From the data, we can see that the population is spread across the different Andalusian universities, being Seville and Granada the largest ones, 19%, and 18% respectively.

Most of the students (64.40%) have Conservatory Studies. We also take into account that only 3.6% of the population also studies other teaching specializations and 27% study something different.

Most of them can play different instruments; a high number of people play the recorder (97.9%), body instruments (93.3%), and the Orff Instrumental (89.8%). The number of people who play the piano (78.9%) and the guitar (67.6%) is smaller.

1.1.1.2. Teaching practice of Lecturers

In the chart below, we show the students' opinion about the use lecturers make of the piano in their teaching practice:

The use lecturers make of the piano	%			
	Nothing	Some	Quite a lot	A lot
The PIANO	10.1	59.4	22.8	7.8

Chart 7.1.1. Students' opinion about lecturers' use of the piano in class.

In the chart, we can see that most of the students (59.4%), say that lecturers use the piano "some" in their teaching practice. 92.8% reveal that they also rely on other resources in the classroom. 73.8% of the people surveyed say that they play instruments to make melodic dictations, while only 53.7%, say that they also use them to make rhythmic dictations. We see that the piano is the favourite instrument to make melodic dictations (68.9%). As far as rhythmic dictations are concerned, the Orff instruments (41.8%) and the body ones (38%) are the most widely used.

1.1.1.3. Subjects – Instruments

In this questionnaire, we obtain a clear opinion from the students about the instruments the specialist teacher must use. A great number of people consider that the music teacher needs to have a good command and fluent use of body instruments, (99.4% of the population) as well as the Orff

instrumental, (96. 1%), the recorder (98. 5%), the piano (92. 5%) and the guitar (80. 8%).

A large number of people highlight the importance of a Basic Piano subject to make melodic dictations, learn to accompany song, make harmonisations and instrumentations, and practice musical language. From their point of view, the most inherent function of the subject is to learn to accompany songs, mentioned by 94.3%.

Likewise, most of the students agree on the great possibilities and qualities of the piano: polyphonic instrument, orchestral possibilities, solo performance and, at the same time, accompanist, and dynamic qualities. Above all, they think it is not only a solo and accompanying instrument (99.1%) but a polyphonic instrument (97. 3%) as well; being these two features the only ones that surpass 90% in the level of acceptance of the population.

On the other hand, as far as the subjects related to instrument practice are concerned, the majority say that they receive a formal training of the recorder (99. 7%).

When questioned about the pianist or guitarist training, we obtain positive answers from 64. 6% of the population. In view of this, we assure that the piano and the guitar are practiced a little, but we get surprised when observed that only 44. 9% receive Basic harmonic training. We know that the piano and the guitar cannot be played without prior harmonic training, as they are polyphonic, harmonic instruments.

90. 3% of the population agrees on the need of a subject related to the practice of instruments, compared to 9. 7%, whose response is negative.

Students in general agree on topics related to the subjects that must be studied at the Faculty and the skills future teachers must master: sight - reading, musical improvisation, accompaniment, and harmonization of songs and dances, new technologies. However, among them all, the only subject that

surpasses 90% acceptance given its importance is the accompaniment and harmonization of songs and/ or dances (93. 7%).

88.8% of the students agree on the importance of a Basic Piano subject in the curriculum of Music Teaching

1.1.1.4. Application in Primary Education

Most of the people questioned agree on the advantages of the use of the piano or the keyboard in Primary Education: the accompaniment of songs on the piano, instrumentations and so on... foster the infant auditory development (97. 4%), facilitate the primary teacher's music activity in the classroom (95%) and the Musical Language (92. 6%).

Likewise, we find high scores when we ask them about the different advantages of the piano in Primary Education; most of them show their agreement on the options provided: accompaniment of songs (96.5%), music sound identification (96. 4%), auditory discrimination development (93. 8%), and easy synchronization of the music tempo (86. 3%).

Just as before, we obtain a similar result in the question about the influence of the accompaniment of musical activities on a keyboard or a piano. Most of them also show agreement with the options given: the accompaniment of musical activities on a keyboard or a piano in the school influences the development of musicality (94.6%), on the perception and expression of musical ideas (89.3%), on the improvisation ability (82.4%) and motor coordination (79. 7%).

Finally, 96.7% of the population have said that it is convenient to have a keyboard in the schools.

After having analysed and interpreted, the results obtained from the students' questionnaires, we go on to comment what we have obtained from the lecturers' questionnaires.

1.1.2. Analysis and Interpretation of the Lecturers' Questionnaires

1.1.2.1. Personal Identification Data

Out of 100% of the lecturers surveyed, most are 36 years old (27, 1%). As regards to sex, we find out that the dominant sector is the female one (66%).

Most of the teachers surveyed have a Conservatory Degree (63.8%), but only 27.9% hold a Ph Degree. Among the teachers who do not hold a Ph Degree, 83.9% is about to obtain said qualification, while 6.1% say they are not doing it at all.

According to our data, most of the lecturers play the piano (85.1%); 42.1% have an advanced level, 34. 2% have a basic level and 23.7% an intermediate level.

55.8% of the lecturers play the guitar, among them, 54.5% has an elementary level; 45.4% have an intermediate or advanced level.

97.7% state that they have taught in non-university centres. They were teaching between 4 and 10 years, (38. 1%), 11 and 19 years (31%). They mostly taught in Secondary Education (68.2%):

Going into university teaching, most of them have been teaching between 4 and 10 years (31.1%), while the rest have been teaching for less than 4 years (26.7%).

The professional status of lecturers surveyed is of permanent teacher of university collage and associate, hired, or full-time seconded, which amount to 37.5% of the population, in each of the levels.

1.1.2.2. Teaching Practice

In our questionnaire, we have asked about teaching subjects like Didactics of Musical expression and related to Instrumental Expression. We find out that most of the teachers surveyed have taught or are still teaching them. 52.1% have taught "Didactics of Music Expression" and 73.9%, subjects related to Instrumental Expression:

Most music subjects are taught in areas devoted to music (60.9%); however, there are lecturers who use the music classroom as well as the ordinary classrooms (39.1%).

According to our data, the main assessment method is the written and oral examination in all the subjects, 55.3% and the type of written examination they defend is the multiple-choice one, 55.6%.

33.3% state that in the oral exam, they examine students through exercises, followed by 27.3% of lecturers who say they give students individual assignments.

According to the data obtained, most of them use the piano "some" (39.6% of the population) and the guitar "nothing" (58.7%), in their daily teaching practice. 76.6% of the lecturers surveyed make melodic and rhythmic dictations in their teaching practice. A large number of people use some instruments to make melodic dictations (94.7%) and rhythmic dictations (89.2%). We see that to make rhythmic dictations they use the small percussion (34.4%), while they mainly use the piano to make melodic ones (45.7%).

When questioned about the need of instruments to teach, 95.8% answer positively; and regarding the number of instruments, they say "several" (88.9%). They mainly use the piano, the recorder, and the Orff (14.3%).

Most lecturers as well as students think that the piano or the keyboard are necessary to do a great deal of different tasks mentioned in the questionnaire, such as accompanying songs and making harmonizations and instrumentations (both with a 97.3% acceptance), practicing Music Language (94.3%) and making melodic dictations (88.2%).

According to the data obtained, we see that they use the piano (93.2%), more than the guitar (53.1%), in their lessons. What they all use is the hi-fi system (100%). 91.5% state that they need the piano in their lessons.

1.1.2.3. Training Specialist Teachers in Music Education

Most of them agree that the future teacher as well as the future music teacher should be able to play the instruments listed in the questionnaire: the body instruments (100%), the Orff Instrumental (97.9%), the recorder (97.8%), the piano (91.1), the guitar (90.7%); furthermore, 85% of the population state the need of faculty subjects related to the practice of an instrument.

47.6% assert that there is a specific harmony subject at their faculty, while 52.4% say there is not. We assume that there are few faculties where this subject is taught.

Most of the teachers agree on the qualities and potential of the piano listed in the questionnaire: it is a polyphonic instrument (100%), it has great orchestral possibilities (94.7%), it is a solo as well as an accompanying instrument (100%), and it has great dynamic possibilities (92.9%).

Generally speaking, this part of the population agree on matters regarding subject areas that must be studied at the faculty and the skills the future teacher has to master: sight-reading, (answered by 92.5% of the population), musical Improvisation (97.7%), Accompaniment and harmonization of songs and dances (95.6%), New Technologies (100%).

83% share the same opinion, a Basic Piano subject is necessary in the music teacher curriculum.

1.1.2.4. Application in Primary Education

Most of the teachers agree on the advantages of the use of the piano or the keyboard in Primary Education listed, more than 90% answer positively to the three options provided: it eases teaching practice (93.3%), fosters infant auditory development (91.3%), and facilitates music language learning (91.1%).

We obtain a similar response about the uses of the piano in Primary Education, as more than 90% answered positively to all the options provided: it can be used for accompanying songs (97.8%), facilitating the recognition of music sounds (97.8%), for developing auditory discrimination (95.6%) and fostering music tempo synchronization (97,7%).

The same happens in the question about the influences of the accompaniment of music activities on a keyboard or a piano: more than 90% of lecturers show agreement with three of the four options proposed in the questionnaire.

Finally, 97.9% of the lecturrs answer that it is advisable to have a keyboard in the schools.

Once presented the data from the lecturers' questionnaires, we are going to focus on the data obtained from the Primary Music teachers.

1.1.3. Analysis and Interpretation of the Primary Music Teachers' Questionnaires.

1.1.3.1. Personal Identification Data

Out of 100% of the primary music teachers surveyed, the great majority is aged between 21 and 50 years old; only 13.1% are between 51 and 60 years old. Regarding sex, most of them are women (66.7%).

The greatest level of participation has been found in Melilla (17.9%), followed by Seville and Cádiz (14.3% and 13.1%, respectively).

According to our data, most of them gained access to their specialized teaching post taking a public competitive examination (59.50%).

As far as academic training is concerned, 60.7% are specialized in Music Education and 83.3% have Conservatory Studies. Furthermore, 86.3% have done advanced music courses.

The instruments they use the least are the piano (played by 66.2% of the people surveyed), and the guitar (56.7%). From the questionnaires, we can see that most of them have a good command of the Orff Instrumental (98.8%), body instruments (96.3%), and the recorder (98.8%).

Seniority is quite diverse; most of them have been teaching for 10 or 11 years (12%).

1.1.3.2. Teaching Practice

Most of them are permanent teachers, 82.5%, and teach in a special music classroom, 72.6%.

Most of them state that they have all the resources listed in the questionnaire available in their classroom: a Guitar (71.8%), a piano (72.7%) and a hi-fi sound system (93.9%).

97.6% state that they need to use instruments to carry out their teaching practice and the instruments they regard as necessary in the classroom are the Orff Instrumental and the body instruments (27.4% of the

people surveyed), and the recorder (26.2%). A large number of people (14.3%) regard the piano as a very important instrument in their teaching practice.

In the chart below, we show the number of primary teachers that use the piano and the guitar in their daily practice and how much they use it. We see that they hardly use the piano or the guitar: between “nothing” and “some”. A small number of primary teachers use it “quite a lot” or “a lot”. Anyway, according to the data, we see that the piano is more popular than the guitar.

Primary teachers' instrumental use	%			
	Nothing	Some	Quite a lot	A lot
The PIANO	47.6	35.7	10.7	6.0
The GUITAR	56.6	22.9	15.7	4.8

Chart 7.1.2. Primary teachers' use of the piano and the guitar in their teaching practice.

Most of them make rhythmic and melodic dictations, although the number of teachers that make rhythmic dictations is higher (89.2%), than the teachers that make melodic ones (69.5%). More than 90% use instruments to make dictations. To make rhythmic dictations they use the Orff instrumental and the body Instruments (31%), while for melodic ones, the voice and the recorder (around 30%).

They have a positive view on the advantages of accompanying songs on a keyboard, as more than 90% answer positively to every of the options given in the questionnaire.

The same thing happens with the uses of the piano in Primary Education; most of them show agreement with the proposed options: accompanying songs and recognizing musical sounds (100%), developing the auditory discrimination (98.8%), fostering music tempo synchronization (92%).

We obtain the same response to the question on the influence of accompaniment of music activities on a keyboard or a piano. More than 95% of

the primary teachers think that accompaniment on a keyboard influences perception and expression of musical ideas and the development of musicality. More than 80% think that it also influences motor coordination and ability of improvisation.

96.4% have stated that it is advisable to have a keyboard in the schools.

1.1.3.2. Training Specialist Teachers in Music Education

Most primary teachers think that it is necessary to know to play given instruments, showing their agreement on the options provided in the questionnaires. More than 95% state the importance of the Orff Instrumental, the body instruments and the recorder. A considerable number of them (88.3% and 72.6%, respectively) also underpin the piano and the guitar.

80.7% state that they have some knowledge of basic harmony and most of them agree on assessing the qualities and potential of the piano as an instrument and receive all the options we provide in a positive way. 100% agree on the fact that not only is it a polyphonic instrument, but a solo and accompanying one as well. More than 90% state that it also has orchestral potential and great dynamic possibilities.

Most of them consider it is necessary for the primary teacher to practice the piano so that they can do different activities in their teaching practice: among all the suggested options, 90% say it is necessary to accompany songs and make harmonisations and instrumentations. 80% say it is important to make melodic dictations and practice the music language.

Likewise, primary teachers consider that it is important to have subjects that include study areas, such as sight-reading, musical improvisation, accompaniment, and harmonization of songs and new technologies. More than 85% consider sight-reading to be very important; the other items surpass 90%.

Finally, we are going to assess the opinion of Primary Music Teachers about the importance of a subject of “Basic Piano” in the curriculum of the Specilaist Teacher in Music Education .91.5% respond positively.

1.2. Comparison and Hypothesis between the Different Variables

To extend the descriptive analyses done to the questionnaires, we have felt it suitable to present some comparative studies carried out to give answer to the objectives set in this research.

All the independent variables have been compared with all the dependent variables from the three different questionnaires

1.2.1. Students’ Questionnaires

According to the values obtained for the correlation Phi and V of Cramer, we can say that we find significant differences between the variables:

- In the correlation between independent variable AGE with the following dependent variables of the students’ questionnaire; the approximate results found are as follows:

	AGE
Existence of a subject related to basic piano practice at your faculty	,034
Existence of a subject related to the basic guitar practice at your faculty	,007
Importance of subjects related to new technologies	,012

Chart 7.1.3. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable SEX with the following dependent variables of the students' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	SEX
Teachers' use of other resources in the classroom	,037
Need to have an introductory subject to piano to practice musical language	,016
The piano has great dynamic qualities	,014
Importance of subjects related to sight reading	,009
Importance of a basic piano subject in the Music Education curriculum	,041
The accompaniment of songs, rhythms and dances on the keyboard facilitates the primary teacher's practice in the school	,017
The accompaniment of musical activities on a keyboard or a piano in the school influences motor coordination	,009
The accompaniment of musical activities on a keyboard or a piano in the school influences improvisation ability	,040

Chart 7.1.4. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable UNIVERSITY WHERE YOU STUDY with the following dependent variables of the students' questionnaires; the rough results found are as follows:

	UNIVERSITY WHERE YOU STUDY
Lecturers use the piano in their teaching practice	,000
Lecturers' use of instruments to make melodic dictations	,000
instruments to make dictations	,009
Lecturers' use of instruments to make rhythmic dictations	,000
Lecturers' use of other resources in the classroom	,000

Need for the specialist music teacher to use the Orff Instrumental easily	,000
Need for the specialist music teacher to use the basic guitar easily	,044
Need to have a basic piano subject to be able to make melodic dictations	,037
Need to have a basic piano subject to accompany songs	,020
Need to have a basic piano subject to learn how to harmonize songs and make instrumentations.	,001
Need to have a basic piano subject for other purposes	,009
The piano has orchestral potential	,037
Existence of a subject related to the practice of the basic piano at your faculty	,000
Existence of a subject related to the practice of the basic guitar at your faculty	,000
Existence of a subject related to the practice of other instruments in your faculty	,000
Existence of any specific subject of Basic Harmony at your faculty	,000
Importance of a subject related to sight-reading	,009
Importance of a basic piano subject in the music education curriculum	,047
The accompaniment of songs, rhythms and dances on the keyboard facilitates the primary teacher's practice in the school	,003

Chart 7.1.5. Variables with significant differences

- in the correlation between independent variable OTHER TEACHER TRAINING STUDIES with the following dependent variables of the students' questionnaires; the rough results found are as follows:

	OTHER TEACHER TRAINING STUDIES
The piano is a solo as well as an	,006

accompanying instrument	
Existence of a subject related to the practice of the recorder at the faculty	,000

Chart 7.1.6. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable CONSERVATORY STUDIES with the following dependent variables of the students' questionnaires; the rough results found are as follows:

	CONSERVATORY STUDIES
Lecturers use the piano in their teaching practice	,008
Need to have a basic piano subject to be able to make melodic dictations	,039
Existence of a subject related to the basic piano practice at your faculty	,001
Existence of a subject related to the practice of the basic guitar at your faculty	,012
Importance of a subject related to sight-reading	,005

Chart 7.1.7. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable OTHER STUDIES with the following dependent variables of the students' questionnaires; the rough results found are as follows:

	OTHER STUDIES
Existence of a subject related to the practice of other instruments	,004

Chart 7.1.8. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable S/HE PLAYS THE ORFF INSTRUMENTAL with the following dependent variables of the students' questionnaires; the rough results found are as follows:

	S/HE PLAYS THE ORFF INSTRUMENTAL
Lecturers' use of other resources in the classroom	,016
Need for the specialist music teacher to play the body as an instrument easily	,003
Need for the specialist music teacher to play the Orff Instrumental easily	,000
Existence of a subject related to the practice of the basic guitar at your faculty	,000
Existence of a subject related to the practice of other instruments at your faculty	,003
Importance of the existence of a subject related to sight-reading	,040

Chart 7.1.9. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable S/HE PLAYS THE BODY INSTRUMENTS with the following dependent variables of the students' questionnaires; the rough results found are as follows:

	S/HE PLAYS THE BODY INSTRUMENTS
Lecturers' use of other resources in the classroom	,001
Need for the specialist music teacher to play the body as an instrument easily	,000
Need for the specialist music teacher to play the Orff Instrumental easily	,000
The piano is a polyphonic instrument	,042

The piano has orchestral potential	,008
Existence of a subject related to the practice of the basic piano at your faculty	,023
Existence of a subject related to the practice of the basic guitar at your faculty	,000
Existence of a subject related to the practice of other instruments at your faculty	,001
Existence of any specific subject of Introductory Harmony at your faculty	,045
Importance of the existence of a subject related to sight-reading	,036
Importance of the existence of subjects related to the new technologies	,048
The basic accompaniment on the piano or the keyboard facilitates the musical language	,046

Chart 7.1.10. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable S/HE PLAYS THE RECORDER with the following dependent variables of the students' questionnaires; the rough results found are as follows:

	S/HE PLAYS THE RECORDER
Need for the specialist music teacher to play the Orff Instrumental easily	,001
Need to have a basic piano subject to be able to make melodic dictations	,039
The piano has great dynamic qualities	,017

Chart 7.1.11. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable S/HE PLAYS THE PIANO with the following dependent variables of the students' questionnaires; the rough results found are as follows:

	S/HE PLAYS THE PIANO
Need for the specialist music teacher to play the basic piano easily	,006
Need to have a basic piano subject to learn to harmonize songs and make instrumentations	,045
The piano has great dynamic qualities	,012
Existence of a subject related to the practice of the basic guitar in your faculty	,031

Chart 7.1.12. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable S/HE PLAYS THE GUITAR with the following dependent variables of the students' questionnaires; the rough results found are as follows:

	S/HE PLAYS THE GUITAR
Lecturers' use of instruments to make melodic dictations	,007
Need for the specialist music teacher to play the basic piano easily	,047
Need for the specialist music teacher to play the basic guitar easily	,000
Need to have an introductory subject to piano for other functions	,008
Existence of a subject related to the practice of the introductory guitar in your	,001

faculty	
Importance of the existence of subjects related to accompaniment and harmonization of songs and/or dances	,044
The use of the piano in Primary Education facilitates the recognition of music sounds	,029
The accompaniment of musical activities on a keyboard or a piano in the school influences the perception and the expression of musical ideas	,043

Chart 7.1.13. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable S/HE PLAYS OTHER INSTRUMENTS with the following dependent variables of the students' questionnaires; the rough results found are as follows:

	S/HE PLAYS OTHER INSTRUMENTS
Need to have an introductory subject to piano to learn how to make melodic dictations	,007

Chart 7.1.14. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable S/HE HAS OTHER DEGREES with the following dependent variables of the students' questionnaires; the rough results found are as follows:

	S/HE HAS OTHER DEGREES
The piano has orchestral potential	,015
Existence of any specific subject of basic harmony at your faculty	,043

Chart 7.1.15. Variables with significant differences

1.2.2. Lecturers' Questionnaires

According to the values obtained for the correlation Phi and V of Cramer, we can say that we find significant differences between the variables:

- In the correlation between independent variable AGE with the following dependent variables of the lecturers' questionnaire; the rough results found are as follows:

	AGE
Use of the piano in their daily classroom practice	,047
Use of the instruments to make melodic dictations	,001

Chart 7.1.16. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable SEX with the following dependent variables of the lecturers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	SEX
Need of instruments in their teaching practice	,044
s/he plays other instruments as a resource in their classroom teaching practice	,048
the piano has great orchestral potential	,048
the piano has great dynamic qualities	,018

Chart 7.1.17. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable UNIVERSITY WHERE YOU TEACH with the following dependent variables of the lecturers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	UNIVERSITY WHERE YOU TEACH
Assessment method	,027
Type of oral examination	,014
Existence of any specific subject of basic harmony	,000

Chart 7.1.18. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable **ACADEMIC TITLES** with the following dependent variables of the lecturers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	ACADEMIC TITLES
s/he makes rhythmic dictations in their teaching practice	,002
s/he makes melodic dictations in their teaching practice	,025
Use of instruments to make melodic dictations	,001

Chart 7.1.19. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable **DOCTOR'S DEGREE** with the following dependent variables of the lecturers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	DOCTOR'S DEGREE
Classroom where s/he teaches	,016
Number of instruments for their teaching practice	,038
The keyboard or the piano are necessary to practice the musical language	,020
s/he plays the guitar as a resource in their classroom teaching practice	,029
Need to have subjects related to instrument practice	,002

It is important to have subjects related to accompaniment and harmonization of songs	,024
Song accompaniment on the keyboard facilitates the primary teacher's musical activity	,006
Musical language is facilitated through the basic accompaniment of the piano	,025
Primary teacher's use of the piano helps to develop auditory discrimination	,012
The accompaniment of musical activities on a keyboard or a piano in the school influences the perception and the expression of musical ideas	,001
The accompaniment of musical activities on a keyboard influences the development of musicality	,005
The accompaniment of musical activities with a keyboard influences motor coordination	,027
The accompaniment of musical activities with a keyboard influences the improvisation ability	,001

Chart 7.1.20. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable DOCTORAL STUDENT with the following dependent variables of the lecturers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	DOCTORAL STUDENT
The piano has great orchestral potential	,022
The piano has great dynamic qualities	,033
Song accompaniment on a piano helps the infant auditory development	,026

Chart 7.1.21. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable PIANO PRACTICE with the following dependent variables of the lecturers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	PIANO PRACTICE
Classroom where s/he teaches	,020
Assessment method	,037
Instruments to make melodic dictations	,025
Instruments for their teaching practice	,034
S/he plays the piano as a resource in their classroom teaching practice	,006
Need to have a piano or a keyboard to develop their teaching practice	,043

Chart 7.1.22. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable PIANO-ELEMENTARY LEVEL with the following dependent variables of the lecturers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	PIANO – ELEMENTARY LEVEL
Need to have a piano or a keyboard to develop their teaching practice	,044
Existence of any specific subject of basic harmony	,031
The piano has great orchestral potential	,034
The piano has great dynamic qualities	,014
Primary teacher's use of the piano helps to develop auditory discrimination	,031

Chart 7.1.23. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable PIANO-INTERMEDIATE LEVEL with the following dependent variables of the lecturers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	PIANO- INTERMEDIATE LEVEL
S/he teaches the subject "Didactics of Musical Expression"	,036

Chart 7.1.24. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable GUITAR PRACTICE with the following dependent variables of the lecturers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	GUITAR PRACTICE
S/he teaches subjects related to instrumental expression	,024
Use of the guitar in their daily classroom practice	,000
s/he plays the guitar as a resource in their classroom teaching practice	,004
Existence of any specific subject of Introductory Harmony	,024

Chart 7.1.25. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable GUITAR-ELEMENTARY LEVEL with the following dependent variables of the lecturers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	GUITAR- ELEMENTARY LEVEL
Assessment method	,043
s/he plays the piano as a resource in their classroom teaching practice	,031
Need to have a piano or a keyboard to develop their teaching practice	,041

Chart 7.1.26. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable GUITAR- INTERMEDIATE LEVEL with the following dependent variables of the lecturers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	GUITAR- INTERMEDIATE LEVEL
S/he plays the guitar as a resource in their classroom teaching practice	,049

Chart 7.1.27. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable GUITAR- ADVANCED LEVEL with the following dependent variables of the lecturers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	GUITAR- ADVANCED LEVEL
Classroom where s/he teaches	,049

Chart 7.1.28. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable NON-UNIVERSITY TEACHING SENIORITY with the following dependent variables of the lecturers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	NON-UNIVERSITY TEACHING SENIORITY
It is necessary for the specialist music teacher to play the basic piano	,002
It is necessary for the specialist music teacher to play the basic guitar	,001
Need to have subjects related to instrument practice	,021
It is important that there exist subjects related to sight-reading	,000
It is important that there exist subjects related to accompaniment and harmonization of songs	,000
Importance to have a basic piano subject in the music education curriculum	,024
The accompaniment of musical activities on a keyboard helps the primary teacher's musical activity	,000
Song accompaniment on a piano helps the infant auditory development	,002
Musical language is facilitated through the accompaniment of the Basic piano	,000

Chart 7.1.29. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable NUMBER OF YEARS AS A NON-UNIVERSITY TEACHER with the following dependent variables of the lecturers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	NUMBER OF YEARS AS A NON- UNIVERSITY TEACHER
The piano has great orchestral potential	,044

Chart 7.1.30. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable **NON-UNIVERSITY TEACHING SENIORITY IN A CONSERVATORY** with the following dependent variables of the lecturers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	NON-UNIVERSITY TEACHING SENIORITY IN A CONSERVATORY
Existence of any specific subject of Introductory Harmony	,021

Chart 7.1.31. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable **UNIVERSITY TEACHING SENIORITY** with the following dependent variables of the lecturers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	UNIVERSITY TEACHING SENIORITY
S/he plays the in their daily classroom teaching practice	,047
Musical language is facilitated through the accompaniment of the basic piano	,035

Chart 7.1.32. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable STATUS OF THE CURRENT TEACHING POST with the following dependent variables of the lecturers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	STATUS OF THE CURRENT TEACHING POST
Classroom where s/he teaches	,044
Number of instruments for their teaching practice	,018
s/he plays other instruments as a resource in their classroom practice	,013

Chart 7.1.33. Variables with significant differences

1.2.3. Primary Teachers' Questionnaires

According to the values obtained for the correlation Phi and V of Cramer, we can say that we find significant differences between the variables:

- In the correlation between independent variable AGE with the following dependent variables of the primary teachers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	AGE
S/he has a guitar for their teaching practice	,045
S/he has a piano or a keyboard for their teaching practice	,008

Chart 7.1.34. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable SEX with the following dependent variables of the primary teachers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	SEX
S/he has a guitar for their teaching practice	,026
s/he plays the guitar in their daily classroom practice	,012
Need for the primary teacher to play the recorder	,039

Chart 7.1.35. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable PROVINCE WHERE S/HE TEACHES with the following dependent variables of the primary teachers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	PROVINCE WHERE S/HE TEACHES
Necessary Instruments to carry out their teaching practice	,004
Instruments s/he uses to make rhythmic dictations	,000
Instruments s/he uses to make melodic dictations	,000
The need for the specialist music teacher to play the Basic guitar	,032
Knowledge of basic harmony	,026

Chart 7.1.36. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable ACCESS TO SPECIALIZED TEACHING POST THROUGH PUBLIC COMPETITIVE EXAMINATION with the following dependent

variables of the primary teachers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	ACCESS TO SPECIALIZED TEACHING POST THROUGH PUBLIC COMPETITIVE EXAMINATION
Knowledge of basic Harmony	,001

Chart 7.1.37. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable ACCESS TO SPECIALIZED TEACHING POST THROUGH SPECIALIZATION COURSES with the following dependent variables of the primary teachers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	ACCESS TO SPECIALIZED TEACHING POST THROUGH SPECIALIZATION COURSES
Need to use instruments in their teaching practice	,009
The accompaniment on a keyboard influences the development of musicality	,046
Knowledge of basic harmony	,000

Chart 7.1.38. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable ACCESS TO SPECIALIZED TEACHING POST THROUGH OTHER MEANS with the following dependent variables of the primary teachers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	ACCESS TO SPECIALIZED TEACHING POST THROUGH OTHER MEANS
Instruments s/he uses to make rhythmic dictations	,027
The use of the piano helps to develop auditory discrimination	,001
Need for the specialist primary teacher to play the Orff instrumental	,023
Need for the specialist primary teacher to use the body instruments	,000
Need for the specialist primary teacher to play the recorder	,021
The piano has great dynamic qualities	,009

Chart 7.1.39. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable S/HE IS AN E.G.B. TEACHER [teachers who teach 6-14year-olds in the previous Spanish education system] with the following dependent variables of the primary teachers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	S/HE IS AN E.G.B. TEACHER
S/he has a piano or a keyboard for their teaching practice	,013
s/he makes melodic dictations	,023

Chart 7.1.40. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable S/HE IS A PRIMARY MUSIC TEACHER with the following dependent variables of the primary teachers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	S/HE IS A PRIMARY MUSIC TEACHER
S/he has a guitar for their teaching practice	,036
S/he has a piano or a keyboard for their teaching practice	,010
s/he plays the piano or the keyboard in their daily classroom practice	,023
Instruments s/he uses to make rhythmic dictations	,025

Chart 7.1.41. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable S/HE IS A PRIMARY TEACHER FROM OTHER SPECIALIZATION with the following dependent variables of the primary teachers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	S/HE IS A PRIMARY TEACHER FROM OTHER SPECIALIZATION
Knowledge of basic harmony	,000

Chart 7.1.42. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable S/HE HAS OTHER DEGREES with the following dependent variables of the primary teachers' questionnaire; the approximate results found are as follows:

	S/HE HAS OTHER DEGREES
s/he makes rhythmic dictations	,027
The use of a keyboard to accompany songs facilitates their teaching practice	,024

Chart 7.1.43. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable CONSERVATORY STUDIES with the following dependent variables of the primary teachers' questionnaires; the rough results found are as follows:

	CONSERVATORY STUDIES
S/he has a guitar for their teaching practice	,017
Keyboard accompaniment influences the development of musicality	,019
It is convenient to have a keyboard	,013

in the schools	
Need for the specialist primary teacher to use the body instruments	,029
Need for the specialist primary teacher to play the recorder	,002
It is necessary for the primary teacher to play the piano for other purposes	,014
It is important that there exist subjects related to sight-reading	,003
It is important that there exist basic piano subjects in the music education curriculum	,003

Chart 7.1.44. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable OTHER MUSIC STUDIES with the following dependent variables of the primary teachers' questionnaires; the rough results found are as follows:

	OTHER MUSIC STUDIES
S/he has a guitar for their teaching practice	,043
Musical language is facilitated through basic accompaniment of piano or keyboard	,004
It is convenient to have a keyboard in the schools	,016
Need for the specialist primary teacher to play the recorder	,047
Need for the specialist teacher to play the basic piano	,038
Knowledge of basic harmony	,013

The piano has great orchestral potential	,007
It is necessary for the primary teacher to play the piano to practise musical language	,049

Chart 7.1.45. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable **ADVANCED MUSIC COURSES** with the following dependent variables of the primary teachers' questionnaires; the rough results found are as follows:

	ADVANCED MUSIC COURSES
Need for the specialist primary teacher to use the body instruments	,010

Chart 7.1.46. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable **OTHER STUDIES** with the following dependent variables of the primary teachers' questionnaires; the rough results found are as follows:

	OTHER STUDIES
Musical language is facilitated through Basic accompaniment of piano or keyboard	,041

Chart 7.1.47. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable **S/HE PLAYS THE ORFF INSTRUMENTAL** with the following dependent variables of the primary teachers' questionnaires; the rough results found are as follows:

	S/HE PLAYS THE ORFF INSTRUMENTAL
Use of Instruments in the rhythmic dictations	,003
Instruments s/he uses to make rhythmic dictations	,001
The use of the piano helps to develop auditory discrimination	,000
The use of the piano to help the music tempo synchronization	,001
keyboard accompaniment the perception and the expression of musical ideas	,000
Need for the specialist primary teacher to play the Orff instrumental	,000
The piano has great dynamic qualities	,000

Chart 7.1.48. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable S/HE PLAYS BODY INSTRUMENTS with the following dependent variables of the primary teachers' questionnaires; the rough results found are as follows:

	S/HE PLAYS BODY INSTRUMENTS
the use of the piano helps to develop auditory discrimination	,000
The use of the piano to help the music tempo synchronization	,000
Keyboard accompaniment influences the perception and expression of musical ideas	,011
Need for the specialist primary teacher to play the Orff instrumental	,001

Need for the specialist primary teacher to use the body instruments	,000
Need for the specialist primary teacher to play the recorder	,001
The need for the specialist music teacher to play the basic guitar	,005
The piano has great dynamic qualities	,000

Chart 7.1.49. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable S/HE PLAYS THE RECORDER with the following dependent variables of the primary teachers' questionnaires; the rough results found are as follows:

	S/HE PLAYS THE RECORDER
Need for the specialist primary teacher to use the body instruments	,000
Need for the specialist primary teacher to play the recorder	,000
Knowledge of basic harmony	,043

Chart 7.1.50. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable S/HE PLAYS THE PIANO with the following dependent variables of the primary teachers' questionnaires; the rough results found are as follows:

	S/HE PLAYS THE PIANO
Need to use instruments in their teaching practice	,047
s/he plays the piano or the keyboard in their daily classroom practice	,001

Chart 7.1.51. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable S/HE PLAYS THE GUITAR with the following dependent variables of the primary teachers' questionnaires; the rough results found are as follows:

	S/HE PLAYS THE GUITAR
S/he has a guitar for their teaching practice	,000
S/he has a piano or a keyboard for their teaching practice	,031
s/he plays the guitar in their daily classroom practice	,000
Need for the specialist music teacher to play the basic guitar	,001

Chart 7.1.52. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable S/HE PLAYS OTHER INSTRUMENTS with the following dependent variables of the primary teachers' questionnaires; the rough results found are as follow:

	S/HE PLAYS OTHER INSTRUMENTS
S/he has other resources for their teaching practice	,015
Necessary instruments to carry out their teaching practice	,011
The accompaniment on a keyboard influences the development of musicality	,005
It is necessary for the primary teacher to play the piano to practice musical language	,046

Chart 7.1.53. Variables with significant differences

- In the correlation between independent variable TEACHING ADMINISTRATIVE SITUATION with the following dependent variables of the primary teachers' questionnaires; the rough results found are as follows:

	TEACHING ADMINISTRATIVE SITUATION
S/he has a piano or a keyboard for their teaching practice	,010
The piano has great orchestral potential	,020
It is necessary for the primary teacher to play the piano to accompany songs	,004
It is necessary for the primary teacher to play the piano for some other purposes	,014

Chart 7.1.54. Variables with significant differences

1.3. Comparison between Participants

1.3.1. Lecturers – Students

Now we will compare the results from the similar questions posed to students and lecturers; we will present them in the chart below:

Questions posed to lecturers	Questions posed to students	Positive results lecturers				Positive results students			
		%				%			
Do you use the piano in your daily classroom practice?	Do lecturers use the piano in their daily teaching practice?	Nothing	some	Quite a lot	A lot	Nothing	some	Quite a lot	a lot
		10.4	39.6	29.2	20,8	10.1	59.4	22.8	7.8

In the rhythmic dictations, do you play any instruments?	Do your lecturers play any instruments to make rhythmic dictations?	89.2 Small Percussion	53.7 Orff
In the melodic dictations, do you play any instruments?	Do your lecturers play any instruments to make melodic dictations?	94.7 piano	73.8 piano
Do you consider it necessary for the specialist in ME to develop Basic abilities and skills to play the body instruments, Orff, the recorder, piano, or guitar?	Do you consider it necessary for the specialist in ME to develop Basic abilities and skills to play the body instruments, Orff, the recorder, piano, or guitar?	100 97.9 97.8 91.1 90.7	99.4 96.1 98.5 92.5 80.8
World it be necessary to have subjects related instrument playing?	World it be necessary to have subjects related instrument playing?	85	90.30
Are there any specific subjects of basic harmony at you faculty?	Are there any specific subjects of basic harmony at you faculty?	47.6	44.9
Piano qualities: <ul style="list-style-type: none"> ▪ polyphonic Instrument ▪ it has orchestral possibilities ▪ it is a solo as well as an accompanying instrument ▪ it has great dynamic qualities 	Piano qualities: <ul style="list-style-type: none"> ▪ polyphonic Instrument ▪ it has orchestral possibilities ▪ it is a solo as well as an accompanying instrument ▪ it has great dynamic qualities 	100 94.7 100 92.9	97.3 83.6 99.1 87.4
Do you consider it important to have subjects related to : <ul style="list-style-type: none"> ▪ sight reading ▪ musical 	Do you consider it important to have subjects related to : <ul style="list-style-type: none"> ▪ sight reading ▪ musical 	92.5 97.7 95.6 100	82 89.6 93.7 88.3

<p>improvisation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Accompaniment and harmonization ▪ New Technologies 	<p>improvisation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Accompaniment and harmonization ▪ New Technologies 		
<p>Do you consider it important that in the music education curriculum there exist a basic piano subject?</p>	<p>Do you consider it important that in the music education curriculum there exist a basic piano subject?</p>	83	88.8
<p>Would the accompaniment of songs, rhythms, and dances on a keyboard facilitate primary teachers' musical activity in the school?</p>	<p>Would the accompaniment of songs, rhythms, and dances on a keyboard facilitate primary teachers' musical activity in the school?</p>	93.3	95
<p>Do you think that the piano accompaniment of songs, instrumentations, dances etc...foster the infant auditory development?</p>	<p>Do you think that the piano accompaniment of songs, instrumentations, dances etc...foster the infant auditory development?</p>	91.3	97.4
<p>Would ML be facilitated with a basic piano or keyboard accompaniment?</p>	<p>Would ML be facilitated with a basic piano or keyboard accompaniment?</p>	91.1	92.6
<p>Taking into account the possibilities of the piano, do you think that its use in Primary Education would be useful to :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Accompany songs ▪ Help the recognition of 	<p>Taking into account the possibilities of the piano, do you think that its use in Primary Education would be useful to :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Accompany songs ▪ Help the recognition of musical sounds (ML) 	<p>97.8</p> <p>97.8</p> <p>95.6</p> <p>97.7</p>	<p>96.5</p> <p>96.4</p> <p>93.8</p> <p>86.3</p>

musical sounds (ML) ▪ Develop auditory discrimination ▪ Foster music tempo synchronization	▪ Develop auditory discrimination ▪ Foster music tempo synchronization		
Do you think that the accompaniment of music activities on a piano or a keyboard in the school influences: ▪ The perception and expression of musical ideas ▪ Musicality development ▪ Motor coordination ▪ improvisation	Do you think that the accompaniment of music activities on a piano or a keyboard in the school influences: ▪ The perception and expression of musical ideas ▪ Musicality development ▪ Motor coordination ▪ improvisation	90.5 93.3 83.8 90.5	89.3 94.6 79.7 82.4
Do you think it is convenient to have a keyboard in the schools?	Do you think it is convenient to have a keyboard in the schools?	97.9	96.7

Chart 7.1.55. Comparison lecturers'-students' questionnaires

We have seen that there is great agreement in all the questions. Perhaps it is in the first one where there is a bit more confusion; however, regarding this question, we even see that most teachers and students answer that lecturers use the piano “some” in their teaching practice. They agree that they use small percussion to make rhythmic dictations and the piano, to make melodic ones. We see a high level of affirmative responses in the other answers.

1.3.2. Lecturers – Primary Teachers

We follow the same procedure to compare the responses of lecturers and primary teachers. We present it in the chart below:

Questions posed to lecturers	Questions posed to primary teachers	Positive results lecturers %				Positive results primary teachers %			
Do you consider it necessary to play instruments in your teaching practice?	Do you consider it necessary to play instruments in your teaching practice?	95.8				97.6			
Instruments for your teaching practice	Instruments for your teaching practice	Piano, Orff, recorder				Orff, body instruments, recorder			
Do you use the piano in your daily classroom practice?	Do you use the piano in your daily classroom practice?	Nothing	Some	Quite a lot	A lot	Nothing	Some	Quite a lot	A lot
		10.4	39.6	29.2	20.8	47.6	35.7	10.7	6
Do you use the guitar in your daily classroom practice?	Do you use the guitar in your daily classroom practice?	Nothing	Some	Quite a lot	A lot	Nothing	Some	Quite a lot	A lot
		58.7	26.1	10.9	4.3	56.6	22.9	15.7	4.8
Do you make rhythmic dictations in your teaching practice?	Do you make rhythmic dictations in your teaching practice?	76.6				89.2			
Use of instruments to make rhythmic dictations	Use of instruments to make rhythmic dictations	89.2				90.4			
Instruments used in rhythmic dictations	Instruments used in rhythmic dictations	small percussion				Orff, body instruments, Voice/ vocal			
Do you make melodic dictations in your teaching practice?	Do you make melodic dictations in your teaching practice?	76.6				69.5			
Use of Instruments in melodic dictations.	Use of Instruments in melodic dictations.	94.7				98.2			
Instruments in melodic dictations.	Instruments in melodic dictations.	Piano				Voice, recorder			

Would the accompaniment of songs, rhythms, and dances on a keyboard facilitate primary teachers' musical activity in the school?	Would the use of a keyboard to accompany songs, rhythms, and dances facilitate your teaching practice?	93.3	95.2
Do you think that the piano accompaniment of songs, instrumentations, dances etc...foster the infant auditory development?	Do you think that the piano accompaniment of songs, instrumentations, dances etc...foster the infant auditory development?	91.3	98.8
Would ML be facilitated with a basic piano or keyboard accompaniment?	Would ML be facilitated with a basic piano or keyboard accompaniment?	91.1	93.8
Do you think that the accompaniment of music activities on a piano or a keyboard in the school influences: <ul style="list-style-type: none"> ▪ The perception and expression of musical ideas ▪ Musicality development ▪ Motor coordination ▪ Improvisation 	Do you think that the accompaniment of music activities on a piano or a keyboard in the school influences: <ul style="list-style-type: none"> ▪ The perception and expression of musical ideas ▪ Musicality development ▪ Motor coordination ▪ improvisation 	97.8 97.8 95.6 97.7	100 100 98.8 92
The accompaniment of given music activities (singing, language, dances...) on a piano or a	The accompaniment of given music activities (singing, language, dances...) on a piano or a keyboard influences:	90.5 93.3 83.8	95.9 96.1 84.7

<p>keyboard influences:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ The perception and expression of musical ideas ▪ Musicality development ▪ Motor coordination ▪ Improvisation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ The perception and expression of musical ideas ▪ Musicality development ▪ Motor coordination ▪ Improvisation 	90.5	84.7
Do you think it is convenient to have a keyboard in the schools?	Do you think it is convenient to have a keyboard in the schools?	97.9	96.4
Do you think it is necessary that the specialist music teacher develop basic skills and abilities to use the body as an instrument, or play Orff, recorder, piano, or guitar?	Do you think it is necessary that the specialist music teacher develop basic skills and abilities to use the body as an instrument or play the Orff, recorder, piano, or guitar?	100 97.9 97.8 91.1 90.7	98.8 97.4 97.5 88.3 72.6
Are there any specific subjects of basic harmony at you faculty?	Are there any specific subjects of Basic Harmony at you collage?	47.6	80.7
<p>What are the qualities the piano possesses?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ It is a polyphonic Instrument ▪ it has orchestral possibilities ▪ it is a solo as well as an accompanying instrument ▪ it has great dynamic qualities 	<p>What are the qualities the piano possesses?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ It is a polyphonic Instrument ▪ it has orchestral possibilities ▪ it is a solo as well as an accompanying instrument ▪ it has great dynamic qualities 	100 94.7 100 92.9	100 92.5 100 96.9
Do you consider it important to have	Do you consider it important to have		

subjects at college related to : <ul style="list-style-type: none"> ▪ sight reading ▪ musical improvisation ▪ Accompaniment and harmonization ▪ New Technologies 	subjects at college related to : <ul style="list-style-type: none"> ▪ sight reading ▪ musical improvisation ▪ Accompaniment and harmonization ▪ New Technologies 	92.5 97.7 95.6 100	86.7 94.7 98.8 98.7
Do you consider it important to have a basic piano subject in the curriculum of the specialist music teacher?	Do you consider it important to have a basic piano subject in the curriculum of the specialist music teacher?	83	91.5

Chart 7.1.56. Comparison lecturers'-primary teachers' questionnaires

In this pair, we see that university teachers use the piano in their teaching practice while primary teachers don't ;most university teachers say that they use it "some", while most primary teachers use it "nothing"; regarding the guitar, however, the agree, we see that neither sector use it ; both sectors state that they use it absolutely nothing . They use different instruments to make their respective rhythmic and melodic dictations. To make the melodic ones, lecturers play the piano while primary teachers use their voice. To make the rhythmic ones, they just use small percussion, while primary teachers also use their voice as well as body instruments.

We also find a great difference in respect to the knowledge of music harmony; we see that less than half of the lecturers assert that there is a specie subject of harmony at colleges, while more than 80% of the primary teachers state to have knowledge of this subject. We understand that due to its importance and need, primary teachers have been specifically trained in this matter.

We do not find any differences in other aspects; quite the opposite, we can state that there is a high level of awareness and agreement in the aspects that have been dealt with in the posed questions.

1.3.3. Students – Primary Teachers

We will make a similar chart to compare the responses of students and primary teachers:

Questions posed to primary teachers	Questions posed to students	Positive results Primary teachers %	Positive results Students %
Would the accompaniment of songs, rhythms, and dances with a keyboard facilitate your teaching practice?	Would the accompaniment of songs, rhythms, and dances with a keyboard facilitate primary teachers' music activity in the school?	95,2	95
Do you think that the piano accompaniment of songs, instrumentations, dances etc...foster the infant auditory development?	Do you think that the piano accompaniment of songs, instrumentations, dances etc...foster the infant auditory development?	98,8	97,4
Would ML be facilitated with a basic piano or keyboard accompaniment?	Would ML be facilitated with a basic piano or keyboard accompaniment?	93.8	92.6

<p>Taking into account the possibilities of the piano, do you think that its use in Primary Education Would be useful to :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Accompany songs ▪ Help the recognition of musical sounds (ML) ▪ Develop auditory discrimination ▪ Foster music tempo synchronization 	<p>Taking into account the possibilities of the piano, do you think that its use in Primary Education Would be useful to :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Accompany songs ▪ Help the recognition of musical sounds (ML) ▪ Develop auditory discrimination ▪ Foster music tempo synchronization 	<p>100 100 98.8 92</p>	<p>96.5 96.4 93.8 86.3</p>
<p>The accompaniment of music activities (singing, language, dances) with a piano or a keyboard influences:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ The perception and expression of musical ideas ▪ Musicality development ▪ Motor coordination ▪ improvisation 	<p>Do you think that the accompaniment of music activities with a piano or a keyboard in the school influences:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ The perception and expression of musical ideas ▪ Musicality development ▪ Motor coordination ▪ improvisation 	<p>95.9 96.1 84.7 84.7</p>	<p>89.3 94.6 79.7 82.4</p>
<p>Do you consider it convenient to have a keyboard in the schools?</p>	<p>Do you consider it convenient to have a keyboard in the schools?</p>	<p>96.4</p>	<p>96.7</p>
<p>Do you consider it necessary for the specialist MT to play the following instruments skilfully for their classroom practice?</p>	<p>Do you consider it necessary for the specialist MT to play the following instruments skilfully for their classroom practice? The Orff instrumental, the</p>	<p>97.4 98.8 97.5 88.3 72.6</p>	<p>96.1 99.4 98.5 92.5 80.8</p>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ The Orff Instrumental ▪ The Body Instruments ▪ The recorder ▪ The Basic Piano ▪ The Basic Guitar 	body instruments, the recorder, the basic piano, the basic guitar		
Do you possess any knowledge of basic harmony?	Is there any specific subject of basic harmony at your faculty?	80.7	44.9
<p>What are the qualities the piano possesses?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ It is a polyphonic Instrument ▪ it has orchestral possibilities ▪ it is a solo as well as an accompanying instrument ▪ it has great dynamic qualities 	<p>From your personal point of view, What are the qualities the piano possesses?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ It is a polyphonic Instrument ▪ it has orchestral possibilities ▪ it is a solo as well as an accompanying instrument ▪ it has great dynamic qualities 	<p>100</p> <p>92.5</p> <p>100</p> <p>96.9</p>	<p>97.3</p> <p>83.6</p> <p>99.1</p> <p>87.4</p>
<p>Do you consider it important for the specialist music teacher to play the keyboard or the piano to:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ make melodic dictations ▪ Accompany songs ▪ Harmonize songs, instrumentations ▪ Practice the Musical language. 	<p>Do you consider it necessary to have a basic piano subject in the curriculum of music teacher specialist to:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ make melodic dictations ▪ Accompany songs ▪ Harmonize songs, instrumentations ▪ Practice the Musical language 	<p>81.3</p> <p>94.8</p> <p>94.4</p> <p>87.7</p>	<p>84.4</p> <p>94.3</p> <p>87.3</p> <p>89.1</p>
In the specialist music teacher curriculum, do you consider it important to	In the specialist music teacher curriculum, do you consider it important to have	86.7 94.7	82 89.6

<p>have subjects related to :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sight reading ▪ musical improvisation ▪ Accompaniment and harmonization of songs and/or dances ▪ New Technologies 	<p>subjects related to :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sight reading ▪ musical improvisation ▪ Accompaniment and harmonization of songs and/or dances ▪ New Technologies 	<p>98.8</p> <p>98.7</p>	<p>93.7</p> <p>88.3</p>
<p>Do you consider it important to have a basic piano subject in the music education curriculum?</p>	<p>Do you consider it important to have a basic piano subject in the specialist music teacher curriculum?</p>	<p>91.5</p>	<p>88.8</p>

Chart 7.1.57. Comparison students'-primary teachers' questionnaires

In this combination of university students and music teachers in primary education, we see that there is great agreement regarding the high level of positive responses in each group as well as the number of questions with the same content and similar answer. The only difference we find is in the aspects related to the knowledge of basic harmony: while less than fifty percent of the students surveyed state that they have done harmony, more than 80% of primary teachers maintain that they have some knowledge of this subject. We reach the conclusion previously stated about the specific acquisition of this knowledge: primary teachers acquire and master it due to its importance and need for teaching.

2. ANALYSIS AND INTERPRETATION OF THE DATA FROM THE INTERVIEWS

To enrich this study and corroborate the results obtained from the questionnaires, we interviewed the three different population groups that had been previously surveyed through the questionnaire.

Each group was asked a battery of 10 questions; those questions were also related to the items from the corresponding questionnaires. We were trying to find out what is important and significant to the people surveyed and discover people's events and subjective aspects, such as beliefs, thoughts, values, etc.....

The sample of students, lecturers, and primary teachers has been selected according to their availability, and from the Autonomous Community of Andalusia and the Autonomous Cities of Melilla and Ceuta.

2.1. Qualitative Analysis of the Interviews

2.1.1. Analysis and Interpretation of the Students' Interviews

Students' interviews were divided into three sections: Personal Details, Education and Training of the Specialist Music Teacher and Application in Primary Education.

2.1.1.1. Personal Details

In the 44 interviews conducted, there is a higher share of women (54.5%). They are students from different Andalusian universities with an average age of about 21 years old. They are all students from the Diploma in Music Education. 84% have some conservatory studies, 4.5% of the people surveyed have done some courses on Music Therapy, 6.8% have courses related to sports in their Curriculum Vitae, and 52.27% have taken part in courses on Music Didactics.

2.1.1.2. Education and Training of the Specialist Music Teacher

Question No. 5: ***Instruments your lecturers use in class and instruments you play.***

After having analyzed the answers to this question, the following results have been obtained:

The instrument lecturers use the most in their lessons is the Orff Instrumental, answered by nearly 90% of the students interviewed, followed by the body instruments in second place and, in the third place by the piano, with more than a 50% acceptance.

Students play the Orff Instrumental and more than 90% have a good command of the body instruments and the recorder. More than fifty percent of the students interviewed play the recorder.

Question No. 6: **from your personal point of view, Instruments the primary music teacher must know to play.**

More than 95% answer that the recorder, the Orff Instrumental, and the body instruments are the instruments that the primary teacher must know how to play. The piano is also backed by more than 85%.

Question No. 7: **do you consider it important for you to know to improvise, accompany, and harmonize children's songs? Why?**

100% of the students answer positively to the question. The marked features are:

- € The feature *Training for Everything (PTO)*, 11.36% of the students
- € The feature *Teaching Practice Support (APO)*, 25% of the people interviewed
- € The feature *Personality and Character (PER)*, 20.45% of the students interviewed.
- € The feature *Tuning (AFI)*, 52.27% of future primary teachers
- € The feature *Motivation (MOT)*, 27.27% of the people interviewed
- € The feature *Self-Esteem (AUT)*, 18.18% of the sample
- € The feature *Gift for Interpretation (FIN)*, 6.8% of the people interviewed
- € The feature *Knowledge of the Instrument (COI)*, 4.5% of the sample
- € The feature *Provide Confidence (SEG)*, 9% of the people interviewed
- € The feature *Facilitate Learning (FAP)*, 13.6% of the sample
- € The feature *Get Rid of Stress (DES)*, 2.27% of the sample
- € The feature *Foster Creativity (CRE)*, 65.9% of the people interviewed
- € The feature *Training Rhythmically (FRT)*, 11,36% of the sample
- € The feature *Learn To Listen (AES)*, 11.36% of the people interviewed
- € The feature *Discover New Musical Possibilities (DPS)*, 4.5% of the population

Question No. 8: **do you think it important to have a basic piano subject in the Diploma curriculum? Why? ¿What for?**

100% of the students answer positively to the question. After analyzing the responses, we get the following features:

- € The feature *Learn to Accompany and Improvise(AAI)*, 56.8% of the people interviewed
- € The feature *Training for Everything (PTO)*, 6.8% of the people interviewed
- € The feature *Activity Development (DEA)*, 6.8% of the people interviewed
- € The feature *Work Resource (RTR)*, 20.6% other students
- € The feature *Personal Development (DPE)*, 4,.5% of the students interviewed

€ The feature *Provide Confidence* (SEG), 4.5% of the people interviewed

2.1.1.3. Application in Primary Education

Question No. 9: **Do you think that this knowledge would facilitate your teaching practice in the school? How?**

95.45% of the people interviewed categorically answer positively; 4.54% raise some objections despite backing the piano as an important instrument in teaching.

Question No. 10: **from your personal point of view, should there be a piano or a keyboard in the schools?**

Given this question, we have found a unanimous “Categorically Yes” in the interviews. 100% of the students interviewed have answered positively.

2.1.2. Analysis and Interpretation of Lecturers’ Interviews

University teachers’ interviews were divided into four sections: Personal Details, Teaching Practice, Education, and Training of the Specialist Music Teacher and Application in Primary Education.

2.1.2.1. Personal Details

In the 12 interviews conducted, there is a higher share of women, 66.6%. They are lecturers from different Andalusian universities, with an average age of 43 years old.

The professional status of the people interviewed is of Associate Lecturer and Permanent lecturer of a university college; they have one or more

than one BA Degrees and 75% are Doctors. The rest are doing the Doctoral Thesis.

2.1.2.2. Teaching Practice

Question No. 5: **instruments you play and use in your lessons. Do you use the piano in your teaching practice? What for?**

After analyzing the responses to this question, we have obtained the following features:

- *Orff Instrumental Orff (IOR)*, un 83.3% of the lecturers interviewed
- *Body Instruments (ICR)*, un 83.3%
- *Instrument: the Piano (IPI)*, un 100%
- *Instrument: the Guitar (IGU)*, un 8.3%
- *Instrument: the recorder (IFL)*, un 41.6%

The instruments the lecturers play are the same they use in class. We have seen that 100% use the piano in their lessons. The features found when analysing the answer “what for?” are as follows:

- *Accompaniment of pieces (API)*, 58.3% of the sample.
- The feature *Making of Melodic Dictations (DME)*, 33.3% of the sample.
- The feature *Making of Harmony Exercises (EAR)*, 25% of the sample interviewed
- The feature live musical interpretation (*IMU*), 25% of the sample
- The feature *Musical Analysis (AMU)*, 16.6% of the sample
- The feature *Musical Creativity (CRE)*, 50% of the sample

2.1.2.3. Education and Training of the Specialist Music Teacher

Question No. 6: **from your viewpoint, *Instruments the music teacher must know how to play.***

After analysing the answers to the question, we have obtained the following features:

- *Orff Instrumental (IOR)*, 91.6% of the people interviewed
- *Body Instruments (ICR)*, 91.6%
- *Instrument: the recorder (IFL)*, 100%
- *Instrument: the Piano (IPI)*, 75%
- *Instrument: the Guitar (IGU)*, 41.6%

Question No. 7: **do you think it important for the music teacher to know how to improvise, accompany, and harmonize children's songs? Why?**

100% of the university teachers answer positively to the question. The marked features after the analysis of the responses are as follows:

- *Training for Everything (PTO)*, 50% of the lecturers
- *Teaching Practice Support (APO)*, 66.6% of the people interviewed
- *Motivation (MOT)*, 75% of the people interviewed
- *Learning Facilitation (FAP)*, 83.3% of the sample
- *Foster Creativity (CRE)*, 58.3% of the people interviewed
- *Discover New Musical Possibilities (DPS)*, 25% of the people.

Question No. 8: **do you think it important to have a basic piano subject? Why? What for?**

100% of the university teachers answer positively, but many of them suggest that another instrument subject be proposed, for instance the guitar. After analysing the responses, we obtain the following features:

- The feature *Learn to Accompany and Improvise(AAI)*, 83.3% of the people interviewed
- The feature *Training for Everything (PTO)*, 41.6% of the lecturers
- The feature *Work Resources (RTR)*, 75% of the sample
- The feature *Personal Development (DPE)*, 33.3% of the lecturers interviewed

2.1.2.4. Application in Primary Education

Question No. 9: **do you think that this knowledge would facilitate the primary teacher's practice in the school? How?**

100% of the people interviewed answer positively to this question.

Question No. 10: **From your personal viewpoint, should there be a piano or a keyboard in the schools?**

In this question, we have found a unanimous "yes". 100% of the university teachers interviewed have answered positively.

2.1.3. Analysis and Interpretation of Primary Teachers' Interviews

Primary teachers' interview was divided into three sections: personal details, specialist music teacher training, and application in primary education.

2.1.3.1. Personal Details

In the 25 interviews conducted, there is a great majority of female sample, 80%. They are primary teachers spread across the Andalusian Autonomous Community, Ceuta, and Melilla, with an average age of 32 years old. Most of them are teachers specialised in Music Education and possess conservatory studies. Some of them also have a degree in Pedagogy.

2.1.3.2. Specialist Music Teacher Training

Question No. 5: ***Instruments that from your view the primary teacher must known how to play.***

After the analysis of the responses, we have obtained the following features:

- *Orff Instrumental (IOR)*, 80% of the people interviewed
- *Body Instruments (ICR)*, 84%
- *Instrument: the recorder (IFL)*, 92%
- *Instrument: the Piano (IPI)*, 52%
- *Instrument: the Guitar (IGU)*, 40%

Question No. 6: **is it important for the music teacher to know how to improvise and harmonize children's songs?**

100% of the primary teachers interviewed answer positively to the question. The marked features with the analysis of the answers are as follows:

- € The feature *Teaching Practice Support (APO)*, 72% of the people interviewed
- € The feature *Tuning (AFI)*, 80% of the people interviewed

- € The feature *Motivation (MOT)*, 76% of the primary teachers interviewed
- € The feature *Knowledge of the Instrument (COI)*, 20% of the sample
- € The feature *Provide Confidence (SEG)*, 28% of the people interviewed
- € The feature *Facilitate Learning (FAP)*, 92% of the sample
- € The feature *Training Rhythmically (FRT)*, 20% of the sample
- € The feature *Learn To Listen (AES)*, 24% of the people interviewed
- € The feature *Discover New Musical Possibilities (DPS)*, 40% of the population

Question No. 7: do you think it important to have a basic piano subject in the Diploma curriculum? Why? ¿What for?

100% of the primary teachers answer positively to the question. After analyzing the responses, we get the following features:

- € The feature *Learn to Accompany and Improvise(AAI)*, 92% of the people interviewed
- € The feature *Activity Development (DEA)*, 80% of the people interviewed
- € The feature *Work Resource (RTR)*, 96% of the people interviewed
- € The feature *Personal Development (DPE)*, 40% of the primary teachers interviewed

2.1.3.3. Application in Primary Education

Question No. 8: Instruments you play. Resources you have in the classroom

After the analysis of the answers to this question, the following features have been found:

- *Orff Instrumental (IOR)*, 100% of the primary teachers interviewed
- *Body Instruments (ICR)*, 88%
- *Instrument: the Piano (IPI)*, 52%
- *Instrument: the Guitar (IGU)*, 100%

- *Instrument: the recorder (IFL), 48%*

Question No. 9: **do you think that this knowledge would facilitate your practice in the school? How?**

100% of the people interviewed answer positively to this question.

Question No. 10: **in your opinion, should there be a piano or a keyboard in the schools?**

In this question, we have found a unanimous “yes”. 100% of the primary teachers interviewed have answered positively.

2.2. Comparison between participants

2.2.1. Lecturers – Students

Now we will compare similar questions asked to lecturers and students during the interviews. It is represented in the chart below:

Questions posed to lecturers	Questions posed to students	Lecturers' answers (the most outstanding ones)	students' answers (the most outstanding ones)
Instruments you play and use in your lessons. Do you use the piano in your teaching practice? What for?	Instruments your lecturers use in class and the instrument you play	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturers use the piano, the body instruments, and the Orff. ▪ 100% of the lecturers use the piano in their lessons. ▪ Above all, it is used to work out creativity and accompany music pieces. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturers: the Orff Instrumental, the body instruments and the piano. ▪ Students: the Orff Instrumental, the body instruments and the recorder

Instruments that in your opinion the primary music teacher must know how to play.	Instruments that in your opinion the primary music teacher must know how to play.	The recorder, body instruments, the Orff and the piano, above all.	The recorder, body instruments, the Orff and the piano.
Do you think it is important for the primary teacher to know how to improvise, accompany, and harmonize children's songs? Why?	Do you think it is important for you to know how to improvise, accompany, and harmonize children's songs? Why?	A 100% positive answer. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Because it facilitates teaching-learning ▪ for motivation ▪ for fostering creativity ▪ for contributing to a complete training 	A 100% positive answer. <ul style="list-style-type: none"> ▪ to foster creativity ▪ to improve tuning
Do you think it is important to have a basic piano subject in the Diploma curriculum? why? What for?	Do you think it is important to have a basic piano subject in the Diploma curriculum? Why? What for?	A 100% positive answer. <ul style="list-style-type: none"> ▪ To learn to accompany and improvise ▪ As a work resource. ▪ To be trained ▪ for everything. 	A 100% positive answer. <ul style="list-style-type: none"> ▪ To learn to accompany and improvise ▪ As a work resource.
Do you think that this knowledge would facilitate the primary teacher's practice in the school? If so, how?	Do you think that this knowledge would facilitate the primary teacher's practice in the school? If so, how?	A 100% positive answer from the population.	Positive answer from 95.45% of the population.
In your opinion, should there be a piano or a keyboard in the schools?	In your opinion, should there be a piano or a keyboard in the schools?	A 100% positive answer from the population.	A 100% positive answer.

Chart 7.2.1. Comparison between lecturers – students

We see that in this pair of lecturers –students there is great agreement in all the questions posed. We do not find any significant differences in the answers. According to the opinion of both population sectors, we see that the instruments the primary teacher must know to play are the recorder, the body instruments, the Orff Instrumental and the piano, above all. From both groups we get a unanimous positive answer about how important for the

primary teacher is to know how to improvise, accompany, and harmonize songs and children’s pieces. They justify it saying that it fosters creativity, facilitates the teaching-learning process, etc... Likewise, we get a unanimous positive answer from both sectors about the importance to have a Basic piano subject in the Diploma curriculum. They justify themselves saying that it would be important to accompany songs, as a good resource for teaching and to be fully trained. In the question related to the advantages of this knowledge for primary teachers’ practice, we also get a 100% positive answer from lecturers and almost unanimous from the students, 95, 45%. Finally, we get a unanimous response (100%) from both communities about the advisability to have a keyboard in the schools.

2.2.2. Lecturers – Primary Teachers

We will follow the same procedure to compare the answers from lecturers and primary teachers during the interview.

questions posed to lecturers	questions posed to primary teachers	Lecturers’ answers (the most outstanding ones)	Primary teachers’ answers (the most outstanding ones)
Instruments you play and use in your lessons. Do you use the piano in your teaching practice? What for?	Instruments you play. Resources you have in the classroom.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturers use the piano, the body instruments, and the Orff. ▪ 100% of the lecturers use the piano in their lessons. ▪ Above all, it is used to work out creativity and accompany music pieces 	the Orff Instrumental, The body instruments and the recorder. Half of the people interviewed mention the piano and the guitar.
Instruments, in your opinion, the primary music teacher must know how to play.	Instruments, in your opinion, the primary music teacher must know how to play.	The recorder, the body instruments, Orff and the piano, above all.	the Orff Instrumental, The body instruments and the recorder. Half of the people interviewed mention the piano

			and the guitar.
Do you think it is important for the teacher to know to improvise, accompany, and harmonize children's songs? why?	Do you think it is important for the teacher to know to improvise, accompany, and harmonize children's songs? why?	A 100% positive answer <ul style="list-style-type: none"> ▪Because it facilitates the teaching-learning process ▪For motivation ▪For fostering creativity ▪For contributing to a full training 	A 100% positive answer from the population. <ul style="list-style-type: none"> ▪Because it facilitates the teaching-learning process ▪For motivation ▪For discovering new musical possibilities
Do you think it is important to have a basic piano subject in the Diploma curriculum? Why? What for?	Do you think it is important to have a basic piano subject in the Diploma curriculum? Why? What for?	A 100% positive answer. <ul style="list-style-type: none"> ▪ To learn to accompany and improvise ▪ As a work resource. ▪ To be trained for everything. 	A 100% positive answer of the population. <ul style="list-style-type: none"> ▪ To learn to accompany and improvise ▪ To be able to develop different activities ▪ As a work resource. ▪ For personal development
Do you think that this knowledge would facilitate the primary teacher's practice in the school? If so, how?	Do you think that this knowledge would facilitate your teaching practice in the school? If so, how?	A 100% positive answer of the population.	A 100% positive answer of the population.
In your opinion, should there be a piano or a keyboard in the schools?	In your opinion, should there be a piano or a keyboard in the schools?	A 100% positive answer of the population.	A 100% positive answer of the population.

Chart 7.2.2. Comparison between Lecturers' – primary teachers' interviews

In this pair lecturers – primary teachers, we find a significant difference related to the use of instruments in the classroom. We see that the university teachers use the piano above all, while primary teachers hardly use it. We see that according to the lecturers’ opinion, the instruments a primary teacher must know to play are the recorder, the body instruments, the Orff Instrumental and the Piano. However, primary teachers mention the Orff Instrumental, the body instruments and the recorder largely; only half of the people interviewed mention the piano and the guitar to that end. There is agreement on the question about how important is for the music teacher to know to improvise and accompany songs as well as harmonize them; 100% of both sectors answer positively. They justify it saying that it facilitates the teaching-learning process, motivates the students as well as the teachers themselves, etc... In the same way, we get a unanimous positive answer from both sectors about the importance to have a basic piano subject in the Diploma curriculum for future primary teachers to learn to accompany songs and above all, as a good resource for teaching. Finally, we get unanimous positive answers from both population sectors to the two last questions posed about the advantages of this knowledge for teaching and the advisability to have a piano or a keyboard in the schools.

2.2.3. Students-Primary Teachers

Next we will proceed to compare students’ and primary teachers’ responses. As on previous occasions, we will present it in the chart below:

Questions posed to students	Questions posed to primary teachers	Students’ answers (the most outstanding ones)	Primary teachers’ answers (the most outstanding ones)
Instruments your lecturers use in class and the	The instrument you play. Resources you have in the classroom.	▪ Lecturers use the piano, the body instruments, and the	The Orff Instrumental, the body instruments and

instrument you play		Orff. <ul style="list-style-type: none"> Students use the recorder, the body instruments, and the Orff. 	the recorder. Half of the people interviewed mention the guitar and the piano.
Instruments the music teacher must know to play	Instruments the music teacher must know to play	The recorder, the Orff, the body Instruments and the piano.	The Orff, and the body instruments and the recorder above all. Half of the people interviewed mention the guitar and the piano.
Do you think it is important for you to know to improvise, accompany, and harmonize children's songs? why?	Do you think it is important for the teacher to know to improvise, accompany, and harmonize children's songs? why?	A 100% positive answer <ul style="list-style-type: none"> to foster creativity to improve tuning 	A 100% positive answer from the population. <ul style="list-style-type: none"> Because it facilitates the teaching-learning process For motivation For discovering new musical possibilities
Do you think it is important to have a basic piano subject in the Diploma curriculum? Why? What for?	Do you think it is important to have a basic piano subject in the Diploma curriculum? Why? What for?	A 100% positive answer of the population. <ul style="list-style-type: none"> To learn to accompany and improvise As a work resource. 	A 100% positive answer of the population. <ul style="list-style-type: none"> To learn to accompany and improvise To be able to develop different activities As a work resource. For personal development
Do you think that this knowledge would facilitate your teaching practice in the school? If so, how?	Do you think that this knowledge would facilitate your teaching practice in the school? how?	Positive answer from 95.45% of the population.	Affirmative answer from 100% of the population.
In your opinion, should	In your opinion, should	Affirmative answer	Affirmative answer

there be a piano or a keyboard in the schools?	there be a piano or a keyboard in the schools?	from 100% of the population.	from 100% of the population.
--	--	------------------------------	------------------------------

Chart 7.2.3. Comparison between students' – primary teachers' interviews

In his pair, we find few differences. In the question about the instruments that every primary teacher must know to play, the student sector answers: the recorder, the Orff, the body instruments and the piano; while the primary teacher sector, half of them mentions the guitar and the piano. Regarding the question on the importance of improvisation and accompaniment of songs, we get a 100% positive answer from both sectors, saying that it facilitates the teaching-learning process and fosters creativity, among other things. In relation to the question about the importance of a basic piano subject, in the curriculum to learn to accompany songs and as a teaching resource, we get a positive answer from 95.45% among students and 100% among primary teachers about the advantages of this knowledge for teaching and positive unanimity in both sectors about the advisability to have a keyboard or a piano in the schools.

3. COMPARISON BETWEEN QUESTIONNAIRES AND INTERVIEWS

In this section, we will try to compare the answers to the interviews and the questionnaires' ones of every one of the sectors.

3.1. Students' Questionnaires – Students' Interviews

Now we will proceed to compare the students' interviews to their questionnaires. To that purpose, we have adjusted the questions made during the interview to the similar questions of the questionnaire. We present it in the chart below:

STUDENTS' INTERVIEWS	STUDENTS' QUESTIONNAIRES	students' answers from the interview (the most outstanding ones)	students' answers from the questionnaire %
<p>Instruments your lecturers use in class and the instrument you play</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instruments you plays: the Orff, the body instruments, the recorder, the Piano, and the Guitar. ▪ Do your lecturers use the piano in their daily teaching practice? ▪ Instruments your lecturers use to make melodic dictations ▪ Instruments your lecturers use to make rhythmic dictations 	<ul style="list-style-type: none"> ▪The lecturers, the Orff Instrumental, the body ones, and the piano. ▪The students, the Orff, the body ones, and the recorder. 	<p>Instruments you play:</p> <p>“Orff.....89.8” “Body.....93.3” “Recorder.....97.9” “Piano.....78,9” “Guitar.....67.6”</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturers' use of the piano ▪ “Some”, 59.4% of them. ▪ Instruments for melodic dictations. “Piano” ▪ Instruments for rhythmic dictations. “Orff, and body instruments”

<p>Instruments</p> <p>That, in your opinion, the primary music teacher must know to play.</p>	<p>Do you think it is necessary for the specialist music teacher to develop the basic abilities and skills to play the body as an instrument, the Orff Instrumental, the recorder, basic Piano, and the basic guitar?</p>	<p>the body instruments, the Orff, the recorder, and the Piano</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪The body instruments ...99.4 ▪Orff Instrumental.....96.1 ▪recorder...98.5 ▪Piano...92.5 ▪Guitar...80.8
<p>Do you think it is important for you to know to improvise, accompany, and harmonize children's songs? Why?</p>	<p>Do you consider it important to have subjects related to :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sight reading ▪ musical improvisation ▪ Accompaniment and harmonization of songs and/or dances ▪ New Technologies? 	<p>A 100% positive answer.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ to foster creativity ▪ To improve tuning. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yes.....82 ▪ Yes.....89.6 ▪ Yes.....93.7 ▪ Yes.....88.3
<p>Do you think it is important to have a basic piano subject in the Diploma curriculum? Why? What for?</p>	<p>Do you consider it necessary to have a basic piano subject in the curriculum of music teacher specialist to:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ make melodic dictations ▪ Accompany songs ▪ Harmonize songs, instrumentations ▪ Practice the Musical language <p>Do you consider it important to have a basic piano subject in the Diploma curriculum?</p>	<p>A 100% positive answer.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪To learn to accompany and improvise. ▪As work resource. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yes.....84.4 ▪ Yes.....94.3 ▪ Yes.....87.3 ▪ Yes.....89.1 <p>Yes.....88.8</p>
<p>Do you think that this knowledge would facilitate your teaching practice in the school? If so, how?</p>	<p>Do you think that the accompaniment of songs, rhythms, dances with a keyboard would facilitate the primary teacher-s music activity</p>	<p>A positive answer from 95.45% of the people.</p>	<p>Yes.....95</p>

	<p>in the school?</p> <p>Do you think that the piano accompaniment of songs, instrumentations, dances etc...foster the infant auditory development?</p> <p>Would the Musical Language be facilitated through a piano or a keyboard basic accompaniment?</p> <p>Taking into account the possibilities of the piano, do you think that its use in Primary Education would be useful to :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Accompany songs ▪ Help the recognition of musical sounds (ML) ▪ Develop auditory discrimination ▪ Foster music tempo synchronization <p>Do you think that the accompaniment of music activities with a piano or a keyboard in the school influences:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ The perception and expression of musical ideas ▪ Musicality development ▪ Motor coordination ▪ improvisation 		<p>Yes.....97.4</p> <p>Yes.....92.6</p> <p>Yes.....96.5</p> <p>Yes.....96.4</p> <p>Yes.....93.8</p> <p>Yes.....86.3</p> <p>Yes.....89.3</p> <p>Yes.....94.6</p> <p>Yes.....79.7</p> <p>Yes.....82.4</p>
In your opinion,	Do you think it is suitable to	A 100% positive	Yes.....96.7

should there be a piano or a keyboard in the schools?	have a keyboard in the schools?	answer.	
---	---------------------------------	---------	--

Chart 7.3.1. Comparison between the students' questionnaires and the students' interviews

It seems that the information gained from the interviews complements what we have already seen in the questionnaires. We can state that the data from both data collection instruments practically coincide.

We must say that, according to the questionnaires, answered by far more people than the interviews, the students also play the piano and the guitar; however, far more people play the Orff Instrumental, the body instruments and the recorder than the piano or the guitar.

We see that university teachers use the piano in their lessons; we gain that information from the interviews. In the questionnaires, 59, 4% of the people say that they use it "some" and use it to make melodic dictations. They use the body instruments and the Orff to make rhythmic dictations.

In both data collection, instruments the students state that the instruments the primary teacher must know to play are the Orff instrumental, the body instruments, the recorder, and the piano. The questionnaires show that also the guitar, but in small proportion.

Regarding the importance of improvisation and accompaniment of songs, we get a positive answer from both instruments: a 100% positive answer in the interviews and around a 90% agreement in the questionnaires.

The basic piano subject is regarded as important and necessary in the Diploma curriculum to be able to accompany songs, make instrumentations, melodic dictations, and work out the musical language in the classroom. We get a 100% positive answer from the interviews and around 90% in the questionnaires.

As regards the advantages of this knowledge for the teaching/learning of music in primary education, we get an average positive answer of 91.6% from both instruments of data collection.

Finally, both instruments show agreement on the advisability and necessity to have a keyboard in primary schools.

3.2.Lecturers' Questionnaires- Lecturers' Interviews

We proceed in the same way to compare the lecturers' interviews and questionnaires. We will adjust the questions asked in the interviews to the similar questions from the questionnaire. We present it in the chart below:

LECTURERS' INTERVIEW	LECTURERS' QUESTIONNAIRE	Lecturers' Interview answers (the most outstanding ones)	Lecturers' questionnaire answers %
Instruments you play and use in your lessons. Do you use the piano in your teaching practice? What for?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Do you use the piano in your daily classroom practice? ▪ Do you use the guitar in your daily classroom practice? ▪ Instruments you use to make melodic dictations. ▪ Instruments you use to make rhythmic dictations. ▪ Do you think the use of instruments is important in your teaching practice? ▪ I consider the use of a keyboard or a piano necessary to : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Make melodic dictations ➤ Accompany songs 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturers use the piano, body instruments, and the Orff. ▪ 100% of the lecturers use the piano in their lessons. ▪ It is used to work out creativity and accompany music pieces. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ The Piano <ul style="list-style-type: none"> “Nothing”10.4 “Some”39.6 “Quite a lot” ...29.2 “A lot”20.8 ▪ The Guitar <ul style="list-style-type: none"> “Nothing”58.7 “Some”26.1 “Quite a lot” ...10.9 “A lot” 4.3 ▪ Instruments in melodic dictations”Piano, above all”. ▪ Instruments in rhythmic Dictations...”small percussion, above all”.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Harmonize songs and instrumentations ➤ Practice the musical language <ul style="list-style-type: none"> ▪ Do you consider it necessary to have a piano or a keyboard to carry out your teaching practice? 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Need for instruments: Yes.....95.8 ▪ Need for a piano: Yes.....88.2 Yes.....97.3 Yes.....97.3 Yes.....94.3 ▪ Yes.....91.5
Instruments that, in your opinion, the music teacher must know to play.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Do you consider it necessary for the specialist music teacher to develop the basic skills and abilities to play: <ul style="list-style-type: none"> ➤ The body as an instrument ➤ The Orff instrumental ➤ the recorder ➤ The basic piano ➤ The basic guitar ▪ Need to have subjects related to the practice of instruments 	The recorder, body instruments, the Orff and, above all , the piano.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Need for the specialist to play instruments: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Yes.....100 ➤ Yes.....97.9 ➤ Yes.....97.8 ➤ Yes.....91.1 ➤ Yes.....90.7 ▪Need for instrumental subjects at college Yes.....85
Do you think it is important for the primary teacher to know how to improvise, accompany, and harmonize children's songs? Why?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Do you consider it important to have subjects related to : <ul style="list-style-type: none"> ➤ sight reading ➤ musical improvisation ➤ Accompaniment and harmonization of songs and/or dances ➤ New Technologies 	A 100% positive answer : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Because it facilitates the teaching-learning process ▪ For motivation ▪ For fostering creativity ▪ For contributing to a full training 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Yes.....92.5 ➤ Yes.....97.7 ➤ Yes.....95.6 ➤ Yes.....100
Do you consider it important to	Do you consider it important to have a basic piano subject in the curriculum of the	A 100% positive answer. <ul style="list-style-type: none"> ▪ To learn to 	Yes.....83

<p>have a basic piano subject in the curriculum of the specialist music teacher? Why? What for?</p>	<p>specialist music teacher?</p>	<p>accompany and improvise</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ As a work resource ▪ To be trained for everything 	
<p>Do you think that this knowledge would facilitate the primary teacher's practice in the school? If so, how?</p>	<p>▪Do you think that the accompaniment of songs, rhythms, dances with a keyboard would Facilitate the primary teacher-s music activity in the school?</p> <p>▪Do you think that the piano accompaniment of songs, instrumentations, dances etc...foster the infant auditory development?</p> <p>▪Would the Musical Language be facilitated through a piano or a keyboard basic accompaniment.</p> <p>▪Taking into account the possibilities of the piano, do you think that its use in Primary Education Would be useful to :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤Accompany songs ➤Help the recognition of musical sounds (ML) ➤Develop auditory discrimination ➤Foster music tempo synchronization <p>▪Do you think that the accompaniment of music activities with a piano or a keyboard in the school influences:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤The perception and expression of musical ideas ➤Musicality development ➤Motor coordination 	<p>A 100% positive answer.</p>	<p>yes.....93.3</p> <p>Yes.....91.3</p> <p>Yes.....91.1</p> <p>Yes.....97.8</p> <p>Yes.....97.8</p> <p>Yes.....95.6</p> <p>Yes.....97.7</p>

	➤ Improvisation		Yes.....90.5 Yes.....93.3 Yes.....83.8 Yes.....90.5
In your opinion, should there be a piano or a keyboard in the schools?	Do you think it is suitable to have a keyboard in the schools?	A 100% positive answer.	Yes.....97.9

Chart 7.3.2. Comparison between lecturers' questionnaires – interviews

As we have seen before, both data collection instruments complement each other. From the questionnaires' answers we see that most university teachers use the piano "some", "quite a lot" or "a lot" in their lessons. In the interviews they all answer this question positively. 91.5% considers it necessary to have a piano to develop their teaching practice.

Both the interviews and the questionnaires show agreement on the fact that the primary teacher must know to play the recorder, the body instruments, the Orff instrumental, and the piano. Furthermore, they also mention the guitar in the questionnaires as an important instrument for the teacher's practice. 85% of the lecturers state that it is necessary to have instrumental subjects in the Diploma curriculum.

Lecturers consider that it is important for the primary teacher to know to improvise and accompany songs, among other skills as the data collection instruments show. Likewise, the importance of a basic piano subject in the Diploma will be considered as a means to acquire these skills.

Regarding the teaching advantages due to the acquisition of these skills, both instruments coincide. We find a high number of positive answers saying that it would be a great improvement on the music teaching –learning process in primary education.

Finally, we get a unanimous positive answer in the interviews and 97.9% in the questionnaires about the advisability to have a keyboard in the schools.

3.3. Primary Teachers’ Questionnaires – Primary Teachers’ Interviews

As we have done before, we proceed to compare the primary teachers’ interviews and questionnaires. Likewise, we adjust/fit the questions asked in the interviews to similar questions from the questionnaire.

PRIMARY TEACHERS’ INTERVIEWS	PRIMARY TEACHERS’ QUESTIONNAIRES	Primary Teachers’ Interviews Answers (the most outstanding ones)	Primary Teachers’ Questionnaires Answers %
Instruments you play and use in your lessons. Resources you have in the classroom	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instruments you play: The Orff Instrumental, the body instruments , the recorder, the piano and the guitar ▪ Which musical resources do you have in the classroom for your teaching practice? Guitar, piano or keyboard, hi-fi sound system. ▪ Do you consider it necessary to use musical instruments to carry out your teaching practice? ▪ Necessary instruments to carry out 	The Orff Instrumental, The body instruments and the recorder. Half of the people interviewed mention the piano and the guitar.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instruments played: Orff.....98.8 Body.....96.3 recorder.....98.8 Piano.....66.2 Guitar.....56.7 ▪ Classroom resources: Guitar.....71.8 Piano.....72.7 Hi-fi.....93.9 ▪ Need

	<p>their teaching practice</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Do you use the piano or the keyboard in your daily classroom practice? ▪ Do you use the guitar in your daily classroom practice? ▪ Instruments for rhythmic dictations. ▪ Instruments for melodic dictations. 		<p>instruments?</p> <p>Yes.....97.6</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instruments: Orff, body, recorder and piano, above all. ▪ Piano: Yes.....47.6 ▪ Guitar: Yes.....56.6 ▪ Instruments in rhythmic dictations: Orff, body, Voice ▪ Instruments in melodic Dictations, Voice, recorder, keyboard and Orff
<p>Instruments that in your opinion the primary music teacher must know how to play.</p>	<p>Do you consider it necessary for the specialist MT to play the following instruments skilfully for their classroom practice?</p> <p>The Orff instrumental, the body instruments, the recorder, the basic piano, the basic guitar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Do you consider it important for the specialist music teacher to play the keyboard or the piano to: <ul style="list-style-type: none"> ➢ make melodic dictations ➢ Accompany songs ➢ Harmonize songs, instrumentations ➢ Practice the Musical language. 	<p>The Orff Instrumental, The body instruments and the recorder. Half of the people interviewed mention the piano and the guitar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Need for instruments Orff.....97.4 Body.....98.8 Recorder.....97.5 Piano.....88.3 Guitar.....72.6 ▪ Need for piano <ul style="list-style-type: none"> ➢ Yes...81.3 ➢ Yes...94.8 ➢ Yes...94.4 ➢ Yes..87.7
<p>Do you think it is important for the primary teacher to know how to</p>	<p>Do you consider it important to have subjects at college related to :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ sight reading ➢ musical improvisation ➢ Accompaniment and 	<p>A 100% positive answer Because it facilitates the teaching -learning process</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Yes.....86.7 ➢ Yes.....94.7 ➢ Yes.....98.8 ➢ Yes.....98.7

<p>improvise, accompany, and harmonize children's songs?</p>	<p>harmonization ➤ New Technologies</p>	<p>For motivation For fostering creativity For contributing to a full training</p>	
<p>Do you consider it important to have a basic piano subject in the Diploma curriculum? Why? What for?</p>	<p>Do you consider it important to have a basic piano subject in the Diploma in music education?</p>	<p>A 100% positive answer.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ To learn to accompany and improvise ▪ As a work resource. ▪ To be trained for everything. 	<p>Yes.....91.5</p>

<p>Do you think that this knowledge would facilitate your practice in the school? How?</p>	<p>Do you think that the piano accompaniment of songs, instrumentations, dances etc... foster the infant auditory development?</p> <p>Would ML be facilitated with a basic piano or keyboard accompaniment?</p> <p>Taking into account the possibilities of the piano, do you think that its use in Primary Education Would be useful to :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Accompany songs ▪ Help the recognition of musical sounds (ML) ▪ Develop auditory discrimination ▪ Foster music tempo synchronization <p>Do you think that the accompaniment of music activities with a piano or a keyboard in the school influences:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ The perception and expression of musical ideas ▪ Musicality development ▪ Motor coordination ▪ improvisation 	<p>A 100% positive answer.</p>	<p>Yes.....95.2</p> <p>Yes.....98.8</p> <p>Yes.....93.8</p> <p>Yes.....100</p> <p>Yes.....100</p> <p>Yes.....98.8</p> <p>Yes.....92</p> <p>Yes.....95.9</p> <p>yes.....96,1</p> <p>Yes.....84,7</p> <p>Yes.....84,7</p>
<p>In your opinion, should there be a piano or a keyboard in the schools?</p>	<p>Do you think it advisable to have a keyboard in the schools?</p>	<p>A 100% positive answer.</p>	<p>Yes.....96.4</p>

Chart 7.3.3. Comparison between primary teachers' questionnaires –and primary teachers' interviews

As we have seen before, the interviews and the questionnaires complement each other. We see that the instruments they use the most are the Orff instrumental, the body instruments, and the recorder. They mention the Hi-

Fi Sound System as an important classroom resource. They state that they need instruments for their teaching practice: the Orff instrumental, the body instruments, and the piano, above all.

The questionnaires and the interviews both coincide that the Orff instrumental, the body instruments and the recorder are the basic instruments the primary teacher must master. The piano and the guitar are also mentioned in the questionnaires but to a lesser extent.

Primary teachers think they must know to improvise and accompany songs for their teaching practice, and acknowledge the importance of a basic piano subject in the faculties. They all state so in the interviews and in the questionnaires with a 91.5% positive answer.

They maintain that there are consequent advantage of having this knowledge, which lie in facilitating and improving the music teaching –learning process in the schools, and consider it suitable to have a keyboard in the schools, ratifying so with a unanimous positive answer in the interviews and 96.4% positive answers in the questionnaires.

Chapter Eight: “Conclusions of the Research” this chapter will focus on the presentation of the conclusions obtained from this work. We will try to give answer to the objectives set, analysing the hypotheses that have been set out to develop this research.

1. Musical creativity is an important aspect in training any specialist music teacher.

We have observed throughout our research that the groups surveyed consider musical creativity as an important tool to obtain freedom and fluency of ideas by improvisation as well as to be able to develop the individual’s musical personality.

The advantages of musical improvisation are numerous and varied, but above all, we can communicate each other by means of improvisation being able to express and perceive the musical feelings and ideas.

Students, lecturers, as well as primary teachers agree on the importance to have subjects related to musical improvisation, accompaniment, and harmonization of songs and children's music pieces in general.

Apart from the subjects previously mentioned, other ones are required, such as music harmony, sight reading, which are essential competences to accompany and improvise.

2. We consider it necessary to have a basic piano subject in the specialist music teacher Diploma with a view to accompany songs and improvise.

It is necessary that the primary teacher play some melodic instruments skilfully, such as the recorder, the piano, and the guitar with a view to accompany songs, harmonize them, make instrumentations, improvise, etc...

It is required to have subjects related to the practice of these instruments in the Diploma.

It is necessary and important for the full training of the future specialist music teacher to have a basic piano subject to practice sight reading, musical improvisation, accompaniment and harmonization of songs and children's songs and, in general to learn to play it fluently.

3. Musical creativity applied by the primary teacher in the school facilitates the music teaching-learning process and influences positively the child's creative abilities.

The teacher's use of a keyboard in the school to accompany musical pieces and improvise with it when needed facilitates the primary teacher's practice, improving the music teaching-learning process.

The advantages or improvements that children would experiment thanks to the teacher's creativity would be quite different: musical auditory development, learn music language content, music tempo synchronization, creative capacity increase, motor coordination, musicality development, among others.

Un maestro creativo que utilice un instrumento melódico de manera creativa, consigue que sus alumnos desarrollen sus capacidades creativas por medio de la improvisación, ya que influye directamente en la percepción y expresión de ideas musicales infantiles.

4. We think it is convenient to have a keyboard in the schools.

Thanks to the data obtained in this research, we consider it convenient, necessary, and important to have a keyboard in the schools so that the primary teacher can have the necessary means to work in a creative way and awake the pupils' creativity.

We prove that the proposed hypotheses are fulfilled and now we can give answer to the objectives set in this research:

- It is acknowledge and valued the importance of training creative teachers who apply their creativity to the school, influencing positively on the creative education and ability of the children.
- In order to fully train a teacher, a melodic-harmonic instrument as the piano is suggested; in this way primary teachers will be able to work music perception as well as musical expression in a creative way and then, improving the quality of the teaching-learning process. The basic piano subject is recommended to be taught in the teacher training Diploma, specialist music teacher.
- Thanks to the results obtained in this investigation, we present the syllabus of the subject “basic piano” set out to work the basic use of the instrument, creativity, and improvisation and the accompaniment of children’s songs and pieces and in this way achieve a teacher’s initial training more appropriate to 21st century students.

THIRD SECTION, which constitutes the “**Didactic Approach to Train Educators according to the European Higher Education Area (EHEA)**”, is made up of only one chapter:

Chapter Nine: “Didactic Approach”. In this chapter, there are some contributions to the music teacher’s initial training to improve its quality and therefore, their teaching in primary education.

Universities play an important role in the cultural, economic, and social development of a country; they have leadership capacity and flexibility to develop their own plans suitable to their specific characteristics. In the Bologna Declaration on 19 June 1999, the European Higher Education Institutions faced up to the challenge to reinforce the intellectual, cultural, social, and scientific and technological spheres. It is among its objectives to promote European collaboration in the quality guarantee to later design criteria and methods. *“Quality is the sine qua non condition to provide the European Higher Education Area with confidence, relevance, mobility, compatibility and appeal”* (Message

from the European Higher Education Institutions Convention, Salamanca: 2001).

In this way the Spanish Organic Law 6/2001, in relation to Universities deals with new regulations to improve the teaching, research and management quality. The social changes that are taking place are intimately related to the changes that are taking place in other fields. The updating of the system demands to put up-to-date all the bodies involved. The university holds a privileged place in this updating; Spanish society demands that its university system be in the best state possible for its integration in the Common Space for Higher Education and calls for highly qualified teachers to train better the students that will assume responsibility that is more complex.

Given these new outlooks on quality, the II Quality Plan of Universities is established, providing them, Education Administrations, and citizens with the instruments and methods for assessment and accreditation.

For the four-year period 2001-2004, the University of Granada committed itself to implement the teaching quality plan in accordance with the II National Plan of University Assessment. On the other hand, universities or autonomous bodies, whose Autonomous Communities subscribed the agreement with the Ministry of Education, Culture and Sports, presented a multi-year evaluation programme from 2001 to 2006, among them the Andalusian community. At the same time, the Andalusian quality plan of universities, adds enhancement plans leading to the establishments of internal systems of quality assurance in the Degrees/Diplomas assessed. Its objective is to evaluate degrees, departments and facilities of the Andalusian universities from 2001 – 2006.

This quality plan is being jointly implemented with the European countries that have undertaken to adapt their systems so by 2010 they are all homogeneous and become world reference fulfilling all the objectives and education quality , above all.

Once seen the challenge that universities try to face with this plan, together with the homogenization and union of Europe and studied the conclusions presented in Chapter 8 of this research, we have decided to suggest a subject that would enhance the quality of initial training of future music teachers, that would lead to a future teaching practice that facilitates the music teaching-learning process in all its aspects.

First, we have chosen to put it into practice with students who are training to be music teachers from Almeria University; they took a course on “Creativity on the Piano” and the results were analyzed; we studied the advantages that our subject would contribute to their cultural background in their future teaching practice.

To do so, we distribute a pre-test questionnaire at the beginning of the course and a post-test at the end of it. The conclusions reached were as follows:

In the post-test questionnaires, the students answer more fully aware than in the pre-test; they know better what they want because of the experiences they have had and their answers are more coherent. We also notice that almost every student considers the course positively. Accompaniment, Creativity, Motivation, and teaching gift are the concepts they consider the most as advantages of this course and subject. Almost everybody (21 students out of 22), considers it important for the primary teacher improvise and accompany song on the piano; and everybody (22 students) thinks that there should be a subject related to improvisation and accompaniment on that melodic-harmonic instrument at teacher training faculties/ colleges.

Therefore we conclude that it is necessary to have a specific basic piano subject at the teacher training faculties aimed at future specialist music teachers; it will give them confidence, gift and fluency in their teaching practice and immense wealth of resources to use in their lessons. As far as the child is concerned, primary pupils, the piano accompaniment by the teacher will give them harmony backing that will allow them to understand better every piece,

song, dance they work in the classroom; it will make them pay more attention and their motivation will be higher and therefore, it will influence the results positively. In short, we will enhance their teaching-learning quality in the field of Primary Education music.

Therefore, we suggest through this piece of research an alternative to reorganize the Diploma in music education that would improve the training of the future music teacher. We draw up in accordance with the European Credit Transfer System (ECTS), to incorporate this subject in the European Higher Education Area (EHEA). We also believe that it is convenient that this subject be regarded as compulsory within the musical education curriculum and last at least one year.

Subject: “BASIC PIANO”

<p>Diploma: Music Primary Teacher Subject: Basic. Piano Type: University Mandatory Subject Credits: 9 (3 Theory + 6 Practice) Length: Annual. Subject Area: Didactics of Musical Expression.</p>					
<p>ECTS (students’ Working Hours per year) 225</p>					
HOURS OF LECTURES /YEAR			NON-ATTENDANCE HOURS/YEAR		
63			162		
Theory Hours /year	Practice Hours/year	Theory study /year	Practice study /year	Assess ment/year	assignments/ year
21	42	31.5	31.5	56.24	42.76
Theory Hours /week	Practice Hours/week	Theory study /week	Practice study /week	Assess ment/wee	assignments/ week
0.7	1.4	1.05	1.05	k1.87	1.42
<p>Level, requisites, language in which the classes are delivered : Requisites: the requirements to gain access to this Diploma. Native language: Spanish.</p>					
<p>Proposed contents: introduction to piano technique. Anatomy. Basic concepts of musical language and harmony. Sight-reading. Piano Performance. Improvisation and personal creation on the piano. Accompaniment of children’s songs. Basic repertoire for a solo piano.</p>					
<p>Objectives (competences):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ To master musical concepts through the piano. ▪ To have Basic knowledge o harmony. ▪ To know the body parts used to play the piano. ▪ To introduce basic ideas on piano techniques and performance ▪ To develop the ability to create new ideas on the piano. Improvise and create. ▪ To plan or improvise piano accompaniments to children’s songs to be worked in the 					

classroom.

- To seek quality in every piano activity.
- To develop an active methodology as well as participatory and creative by means of the piano that allows the development of an integral education of primary pupils.
- To create a respectful atmosphere, affection and acceptance in the classroom by means of the piano.
- To research on the piano practice.
- To introduce innovative approaches on piano creativity to improve it.
- To know the repertoire of piano pieces that facilitates music teaching in primary school.

Contents (theoretical-practical programme):

THEORETICAL PROGRAMMA

1. PIANO TECHNIQUE

- Anatomy
 - a) Hand, forearm, arm, and shoulder bones.
 - b) Hand, forearm, arm, and shoulder muscles.
 - c) joints
- The piano and its operation
 - a) Piano features.
 - b) Piano Parts and its operation.
 - c) The keys
 - d) The pedals.
- Analysis of the relation between human body and piano technique.
 - a) Tension y relaxation
 - b) Wrist and its function.
 - c) Forearm function.
 - d) Movements.
 - e) The Scales.
 - f) The chords.
 - g) The trills
 - h) Intervals and pitch changes between notes.
 - i) Arpeggios and broken chords.
 - j) Thumb Fingering

2. Music Theory

- Theoretical elements the piano music.
 - a) Musical Language

- b) Phrasing
 - c) Cadences.
 - d) Tempo, Beat, and rhythm.
 - Basic concepts on music harmony.
 - a) Chords for the piano. Its accompaniment and progression.
 - b) Chad analysis.
 - Advice for sight-reading.
 - Music memorization.
3. PIANO PERFORMANCE
- Position at the piano
 - Position of the hands and fingers.
 - phrasing
 - Fingering.
 - Arm and forearm movement.
 - legato and staccato
 - Accompaniment and melody
 - rubato.
 - Accent and pauses
 - Phrase endings
 - Rhythm and tempo
 - Attention concentration.
 - Ear control.
4. BASIC NOTIONS ON IMPROVISATION ON THE PIANO
- Free examination of the keyboard.
 - Melodic creation.
 - Harmonic creation.
 - Improvisation of a music piece.
 - Creation of a music piece.
5. NOTIONS ABOUT MUSICAL ACCOMPANIMENT
- Harmony practice.
 - Rhythmic, melodic, harmonic, formal textual and pitch analysis of a piece to be accompanied.
 - Different types of accompaniments.

PRACTICE PROGRAMME

1. EXERCISES TO PRACTICE THE PIANO TECHNIQUE

- Exercises on 5 notes
- Exercises for open hand positions
- Hand extension and retraction exercises
- Exercises with chords.
- Exercises of arpeggios
- Exercises of thumb fingering
- Exercises on right pedal use.
- scales
- Exercises to work muscle tension and relaxation.
- Exercises with trills

2. EXERCISES TO PRACTICE SIGHT READING

- Right hand pieces.
- Left hand pieces
- Pieces on the pentatonic scale in Treble Clef for both hands.
- Pieces in the Treble/ Bass Clef with little difficulty.
- Pieces with growing difficulty.

3. PERFORMANCE

- Easy songs with growing difficulty
- Children's songs to mark musical phrasing
- Execution of those songs' cadences.
- Children's songs to bear in mind the tempo, beat, rhythm in the musical performance
- Pieces to practise the legato and the staccato
- Pieces to distinguish between melody from accompaniment in the performance
- Pieces to practice rubatos
- Performance of small pieces at different difficulty levels according to the student's level, taking into account the posture at the piano, hands and finger position, fingering, movements, accents, pauses, phrase endings.

4. IMPROVISATION

- Exercise to examine the keyboard in a free way.
- Improvisation games
- Exercises of melodic creation on the instrument
- Create a song with two notes
- Create a song with a chord

- Create a song with the first five notes of the scale
- Create a song with the pentatonic scale
- Creation of melodies from an accompaniment
- Creation of a dance on the pentatonic scale
- Creation of a waltz
- Creation of easy pieces
- Creation of melodies taking other previously composed songs as a model.
- Creation of songs from two chords.
- Creation of songs from a harmonic structure.

5. ACCOMPANIMENT

- Right hand Accompaniment
- Left hand Accompaniment
- Both hands Accompaniment
- Accompaniments in major mode
- Game for a piano and two students
- Songs accompaniment that uses tonic and dominant harmony
- Memorization exercises
- Exercises consisting on creating missing parts in a given accompaniment
- Practice of accompaniments in obstinato.
- Practice of other given accompaniments.
- Game for a piano and three students
- Accompaniments in minor mode
- A whole piece performance: left hand accompaniment and melody by the right hand.
- Songs accompaniment with tonic, subdominant and dominant in major mode.
- Songs accompaniment with tonic, subdominant and dominant in minor mode
- Practice of harmonic structures
- Practice of chord position change
- Chord links for accompaniments
- Exercises with chords with different tonality
- Creation of new accompaniments to make different versions of songs

6. REPERTOIRE OF PIANO SONGS FOR THEIR PERFORMANCE WITH GROWING DIFFICULTY

Methodology: the presentation of theoretical and Practical contents will be carried

out at the same time. The theoretical ones will be introduced in active lectures. They will be tackled by the teacher's oral explanation and relying on teaching resources. Experiences will be presented to help understand the concept studied. Practical lessons will be active. All the students will take part and the lecturer will be a guide so that students can achieve learning through instrumental experimentation. Activities will be organized in big, small groups as well as individual work according to the needs.

Didactic resources: every student will have a personal keyboard to work on and s/he will bring it to class.

The material and didactic resources are as follows:

Table legs to fit the keyboards

Headphones for every keyboard

Power points for every keyboard

A piano for the teacher

An average blackboard and a lined one

Music sheets for the piano

Lined paper

Children's songs

Assessment:

The following aspects will be taken into consideration:

- Attendance to the class group work sessions
- Active involvement in activity development
- Assessment of the activities done in an individual as well as in a group way
- Evaluation of the theoretical knowledge gained
- Evaluation of the practical skills acquired

Assessment will be carried out by means of:

- Oral or written tests about the theoretical knowledge in the programme
- Practical tests of the practical part of the subject.
- Individual or group assignment presentations.

Recommended Bibliography:

- ALFONSO, J. (1939): *Ensayo sobre la técnica trascendente del piano*. Madrid. Unión Musical Ediciones, S.L.
- CASELLA, A. (1993): *El piano*. Buenos Aires. Ricordi Americana, S.A.E.C.
- COLOMER, C. (1990): *Sobre técnica pianística*. Madrid. Editorial Alpuerto S.A.

- DE LA CAMPA DÍAZ, A.I.: *Aproximación analítica a la interpretación en el piano*. Madrid. Real Musical Editores.
- EVANS, R.(1982): *Cómo tocar el piano*. Madrid. Editorial Edaf, S.A.
- FERNÁNDEZ PICCARDO, R. Y MURILLO GARCÉS, M^aB. : *Piano Complementario*. Madrid. Editorial Alpuerto, S.A.
- FERNÁNDEZ ROMERO, R.: *Iniciación al piano y los teclados*. Madrid. Tikal ediciones.
- HEMSY DE GAINZA, V.: *a JUGAR Y CANTAR CON EL PIANO. Iniciación a la enseñanza instrumental*. Biblioteca pedagógica. Editorial Guadalupe.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1983): *La improvisación musical*. Buenos Aires. Ricordi Americana.
- HOWARD, J. (2000): *Aprendiendo a componer*. Madrid. Ediciones Akal, S.A.
- LEONARD, H. (ed) (1981): *El libro de los acordes para piano*. Barcelona.
- LEVAILLANT, D. (1989): *El piano*. Madrid. Labor, S.A.
- MATTHEWS, D.(1986): *La música para teclado*. Madrid. Taurus Ediciones, S.A.
- MOLINA, E. (1994): *El piano. Improvisación y acompañamiento 1*. Madrid. Real Musical.
- MOLINA, E. (1995): *El piano. Improvisación y acompañamiento 2*. Madrid. Real Musical.
- MOLINA, E. (1997): *El piano. Improvisación y acompañamiento 3*. Madrid. Real Musical.
- NEUHAUS, H. (1987): *El arte del piano*. Madrid. Real Musical.
- ORTEGA BASAGOITI, R. (1998): *La música para piano*. Madrid. Acento Editorial.
- PALMER, K. (1989): *Piano. Aprende tú solo*. Madrid. Ediciones Pirámide, S.A.
- RATTALINO, P. (1988): *Historia del piano. El instrumento, la música y los intérpretes*. Barcelona. Labor.
- TIMAKIN, y adaptaciones DE TCHOKOV / GEMIU (1991): *El piano. Guía del profesor para la iniciación y formación del pianista*. Madrid. Real Musical.

Chart 9.1. Syllabus of the subject of Basic Piano

In the **FOURTH SECTION**, we present the “**Main Conclusions**” in spanish, “**Abstract and Main conclusions**” in english and the “**Main Bibliography**”.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ABBADIE, M. – GILLIE, A.M. (1976): *El niño en el universo del sonido*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, S.A.
- ABBIATI (1959): *Historia de la Música*. Vol. 5. México. UTEHA.
- ABRAHAM, G. (1985): *Cien años de música*. Madrid. Alianza Música.
- ABRAHAM, G. (1986): *Historia Universal de la Música*. Madrid. Taurus Ediciones.
- ABSIL, J. (1961): *Etudes pour piano préparatoires à la polyphonie*. París. Henry Lemoine et Cie, éditeurs.
- ACOSTA, L. (1979): *Guía práctica para la investigación y redacción de informes*. Buenos Aires. Paidós.
- ADAM, L. : *Méthode de piano du Conservatoire*. París.
- ADELL, J.E. (1998): *La música en la era digital. La cultura de masas como simulacro*. Lleida. Milenio.
- ADORNO, T.W. (1966): *Introducción a una Sociología de la Música*. Buenos Aires. Sur.
- ADORNO, T.W. (1966): *Disonancias*. Madrid. Rialp.
- AEBLI, H. (1973): *Una didáctica fundada en la psicología de Piaget*. Buenos Aires. Kapelusz.
- AEBLI, H. (1988): *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid. Narcea.
- AGAZZI, R. (1945): *Come intendo el Museo didactico*. Brescia. Scuola.
- AGAZZI, R. (1950): *Guida por la eduatrice dell 'infanzia*. Brescia. Scuola.
- AGOSTI – GHERBAN, C. y RAPP – HESS, C. (1988): *El niño, el mundo sonoro y la música*. Alcoy. Editorial Marfil, S.A.
- AGUIRRE DE MENA, O. Y DE MENA, G.A. (1992): *Educación Musical. Manual para el profesorado*. Archidona, Málaga. Aljibe.
- AJURIAGUERRA, J. DE (1980): *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona. Toray – Masson.
- AJURIAGUERRA, J. / MACELLI, D. (1987): *Manual de Psicopatología del niño*. Barcelona. Masson.
- AKOSCHY, J. (1988): *Cotidífonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Buenos Aires. Ricordi.

- ALARCÓN, D. (1989): *Creatividad, infancia y familia*. Santiago de Chile. Universidad de Chile.
- ALARCÓN, D. (1991): *Creatividad, familia y jardín infantil*. Santiago de Chile. Universidad de Chile.
- ALFONSO, J. (1939): *Ensayo sobre la técnica trascendente del piano*. Madrid. Unión Musical Ediciones, S.L.
- ALLORTO, R. / D'AGOSTINO, V. (1983): *La moderna didáctica dell'educazione musicales in Europa*. Milano. Ricordi.
- ALONSO ÁLVAREZ, E. y otros (2001): *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona. Graó.
- ALONSO, L.E. (1994): "Sujeto y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa" en *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Editorial Síntesis, S.A.
- ALSINA, P. y SESÉ, F. (1994): *La música y su evolución*. Barcelona. Editorial Graó.
- ALSINA, P. (1997): *El área de Educación Musical: propuesta para aplicar en el aula*. Barcelona. Editorial Graó.
- ALVIN, J. (1965): *Música para el niño disminuido*. Buenos Aires. Ricordi.
- ALVIN, J. (1990): *Musicoterapia*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- AMABILE, T. (1996): *The social psychology of creativity*. New York. Springer – Verlag.
- AMOR GOLBERT DE BERNASCONI, S. (1992): "El laboratorio de sonido al alcance de los niños". *Revista Música y Educación*, nº 9. Abril.
- ANCIN, M^ªT. (1989): *Cuerpo, espacio, lenguaje. Guías de trabajo*. Madrid. Narcea.
- ANDREANI, O. y ORIO, S. (1978): *Las raíces psicológicas del talento*. Buenos Aires. Kapelusz.
- ANDREWS, T. ((1993): *La curación por la música. Transformaciones de las energías mediante los sonidos*. Barcelona. Ediciones Martínez Roca, S.A.
- ANGLES, H. Y PENA, J. (1954): *Diccionario de la música*. Barcelona. Labor.

- ANGUERA, M.T. (1988): *Observación en la escuela*. Barcelona. Graó.
- ANGUERA, M.T. (1989): *Metodología de la Observación en las ciencias humanas*. Madrid. Cátedra.
- ANGUERA, M.T. (1991): *Metodología Observacional en la investigación psicológica*. Barcelona. PPU.
- ANGULO, J.F. (1990): *Innovación y evaluación educativa*. Málaga. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- ANGULO, M. (1970): “La formación musical del maestro”. *Problemas actuales de la educación Musical en España. La Educación Musical en la Enseñanza Primaria*. Madrid. Decena de Música en Toledo, 1969. M.E.C. Dirección General de Bellas Artes. Comisaria general de la Música.
- ANTONIJEVIC, N. y MENA, I. (1989): *Desarrollo de la creatividad*. Santiago de Chile. C.P.U.
- AQUINO, F. (1989): *Cantos para jugar, 1 y 2*. México. Trillas.
- ARANCIBIA, V. (1986): Diagnóstico psicoeducacional. *Revista de Tecnología Educativa, 9. 21-24*.
- ARANCIBIA, V. Y ROA, M. (1986): La interacción profesor – alumno. *Revista de Tecnología Educativa, 9. 36-43*.
- ARANZADI (1991): *Repertorio Cronológico de Legislación, vol. 3*. Pamplona. Editorial Aranzadi, S.A.
- ARDID, C. (1994): *La música como medio curativo de las enfermedades nerviosas*. Bilbao. M.I.-C.I.M. Revista de Musicoterapia. Música, Terapia y Comunicación. Colección Histórica.
- ARIETI, S. (1976): *Creativity: The magic síntesis*. New York. Basic Books Inc. Publishers.
- ARIETI, S. (1993): *La creatividad*. México. F.C.E.
- ARISTÓTELES, *La Política*, Libro VIII. Edición García Gual y Pérez García (1981). Madrid. Editora Nacional.
- ARISTOW, M.: *Le geste et le rythme*. París. A. Collin.
- ARNAL, J. DEL RINCÓN, D. Y LATORRE, A. (1994): *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona. Editorial Labor, S.A.
- ARNAU, J. (1980): *Psicología Experimental, un enfoque metodológico*. México. Trillas.

- ARNAU, J. Y OTROS. (1978): *Métodos de Investigación en Ciencias Humanas*. Barcelona. Omega.
- ARNHEIM, R. (1993): *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona. Paidós Estética.
- ARÓSTEGUI PLAZA, J.L. (1999): *Democracia y currículum: la participación del alumnado en el aula de música*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Granada.
- ARROYO GONZÁLEZ, R. (1997): *Encuentro de culturas en el Sistema Educativo de Melilla. Hacia un currículum intercultural*. Melilla. Consejería de Cultura, Educación, Juventud y Deporte. Ciudad Autónoma de Melilla.
- ARTIGUES, M. Y OTROS (1989): *"51 audiciones"*. Barcelona. Teide.
- ASSELINEAU, M. / BEREL, E. (1991): *Audición y descubrimiento de la voz*. Courlay, Francia. Fuzeau.
- AUSTIN, W.W. (1984): *La música en el siglo XX*. 2 vol. Madrid. Taurus.
- AUSUBEL, D.O. (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México. Trillas.
- AVERIHART – MANTELL, P. (1994): *Música para niños*. México. Selector.
- AYMERICH, C. Y M., (1971): *Expresión y arte en la escuela. La expresión musical; la expresión como auxiliar didáctico*. Barcelona, Editorial Teide.
- AYMERICH, C. Y M. (1981): *Para un lenguaje expresivo del niño*. Barcelona. Hogar del libro.
- BACHMANN, M.L.(1998): *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- BAKER, W. / HASLAM, H. (1992): *El sonido*. Madrid. S.M.
- BAKWIN, H. Y BAKWIN, N.R. (1974): *Desarrollo psicológico del niño*. México. Interamericana.
- BARCELÓ GINARD, B. (1988): *Psicología de la conducta musical en el niño*. Palma, Mallorca. Universitat de les Illes Balears.
- BARCELÓ GINARD, B.J. (1991): *El nacimiento de la música en el niño*. TESIS DOCTORAL. Universidad de las Islas Baleares.
- BARCIA MORENO, M. (2001): *La creatividad en el niño de Educación Infantil. Incidencia del contexto familiar*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

- BARRON, F. (1986): "The measurement of creativity". En D.K. Whitta: *Handbook of measurement and assesment in behavioral sciences*. U.S.A. Harvard University.
- BARTOLOMÉ, M. Y ANGUERA, M.T. (1990): *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Uniersidad*. Barcelona. PPU.
- BARTOLOMEIS, F. (1979): *María Montessori y la Pedagogía Científica*. Madrid. Sociedad de Educación Atenas.
- BASSI, L. (1986): *Ritmica integrale (Gioco e movimento nella prima educazione integrale)*. Milano. Ricordi.
- BASSO, A. (1986): *Historia de la Música, 6. La época de Bach y Haendel*. Madrid. Turner Música.
- BATANAZ PALOMARES, L. (1996): *Investigación y Diagnóstico en Educación: una perspectiva psicopedagógica*. Málaga. Aljibe.
- BATRO, A.M. (1969): *El pensamiento de Jean Piaget*. Buenos Aires. EMECE.
- BEAN, R. (1994): *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Barcelona. Círculo de Lectores.
- BEARD, R.M. (1971): *Psicología evolutiva de Piaget*. Buenos Aires. Kapelusz.
- BEAULIEU, J. (1994): *Música, sonido y curación. Guía práctica de Musicoterapia*. Barcelona. Ediciones Índigo, S.A.
- BEETLESTONE, F. (2000): *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid. La Muralla.
- BEHRMANN, P. (1978): *Actividades para el desrrollo de la percepción auditiva*. Bienes Aires. Ed. Médica Panamericana.
- BELTRÁN, S. (1976): "Sensopercepción". *Manual de Psicología Médica y Psicopatología*. Barcelona. Toray.
- BELTRÁN, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Síntesis.
- BELTRÁN, J.M. y otros. (2002): *Folklore Musical Infantil*. Madrid. Akal.
- BENCE, L. / MEREAX, M. (1988): *Guía práctica de la Musicoterapia*. Buenos Aires. Paidós.
- BENEDETTO, R.D. (1987): *Historia de la Música, 8. El siglo XIX*. Madrid. Turner Música.

- BENEJAN, P. (1986): *LA formación de maestros: una propuesta alternativa*. Madrid. Laia.
- BENENZON, R. (1971): *Musicoterapia y educación*. Buenos Aires. Paidós.
- BENENZON, R.O. y YEPES, A. (1972): *Musicoterapia en Psiquiatría. Metodología y técnicas*. Buenos Aires. Barry Editorial.
- BENENZON, R. (1976): *Musicoterapia en la psicosis infantil*. Buenos Aires. Paidós.
- BENENZON, R. (1991): *Teoría de la Musicoterapia*. Madrid. Mandala.
- BENENZON, R.O. (1992): *Manual de Musicoterapia*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- BENLLIURE VICENTE, A. (1999): *Un análisis de la interacción entre los componentes cognitivo y afectivo – personal de la creatividad*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- BENNETT, R. (1998): *Investigando los estilos musicales*. Madrid. Akal.
- BENNETT, R. (1999): *Forma y diseño*. Madrid. Akal.
- BENNETT, R. (2001): *Los instrumentos de la orquesta*. Madrid. Akal.
- BENSON, W. (1967): *Creative projects in musicians ship*. Washington DC. MENC.
- BENTLEY, A. (1967): *La aptitud musical de los niños y cómo determinarla*. Buenos Aires. Victor Leru.
- BERMELL CORRAL, M.A. (1993): *Interacción música y movimiento en la formación del profesorado*. Madrid. Mandala.
- BERMELL CORRAL, M.A. (1999): *Evaluación de un programa de intervención basado en la música – movimiento como optimizador del aprendizaje en la Educación Primaria*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Valencia.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (1996): *Implicaciones de la música en el currículum de educación infantil y formación de educadores*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Málaga.
- BERNAL VÁZQUEZ, J y CALVO NIÑO, M.L. (1999): “Didáctica de la Expresión Musical” en *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares* (pp. 209 – 248 y 426 – 431). Madrid. Editorial Síntesis.

- BERNAL VÁZQUEZ, J. y CALVO NIÑO, M.L.(2000): *Didáctica de la Música. La expresión musical en la educación infantil*. Málaga, Ediciones Aljibe, S.L.
- BERNAL, J. /CALVO, M.L./ MARTÍN, C. (2000): *Repertorio de canciones para la Educación Infantil*. Archidona (Málaga). Aljibe.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (2001): “La expresión musical como eje cultural y educativo de las diferentes sociedades a través de la historia” en *Revista de Educación de la Universidad de Granada nº 14*. (pp. 67 – 88). Granada. Servicio de Publicaciones. Campus Universitario de la Cartuja.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (2001): “El ambiente familiar y su influencia en el desarrollo de la Creatividad Musical” en *Familia y Educación.Vol. 2*. (pp. 727 – 734). Málaga. Grupo de Investigación en Educación Infantil y Formación de Educadores.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (2001): “Educación musical escolar y desarrollo de la creatividad”, en *I Congreso de Creatividad & Sociedad*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (2001): “Introducción comparativa a las distintas metodologías de la Educación Musical: de los métodos tradicionales a la perspectiva actual”. En *Monografía de los cursos de verano de la Universidad de Granada en Ceuta*. (pp. 119 – 126). Instituto de estudios ceutíes. Universidad de Granada.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. : “La formación musical del Maestro especialista en Educación Infantil”, en *Eufonía*. Barcelona. Graó.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. y CALVO NIÑO, M.L. (1999): “La metodología en la Educación Musical Infantil” en *Revista de la Educación*. Universidad de Granada
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (2002): “Actividades para el desarrollo de la percepción auditiva. La representación visual de la audición” en *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio. T.II*. (pp. 1185 – 1191). Málaga. CEDMA.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (2003): “El desarrollo de la creatividad y la educación musical escolar”, en *Revista de Educación de la Universidad de Granada núm. 16*. pp. 101 – 118. Granada. Universidad de Granada.

- BERNAL VÁZQUEZ, J. (2003): “Música y Creatividad”, en *Creatividad Aplicada. Una apuesta para el futuro*. T. II. (pp. 841 – 864). Málaga. Dykinson.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (2003): “Un currículo creativo para el desarrollo de la musicalidad en la infancia” en *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. T. II. (pp. 865 – 886). Málaga. Dykinson.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. (2003): “Los valores y la educación musical” en *Intervención psicoevolutiva: una perspectiva multidisciplinar*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. y CALVO NIÑO, M.L. (2004): *Didáctica de la música. La voz y sus recursos. Repertorio de canciones y melodías para la escuela*. Málaga. Aljibe.
- BERNARDO CARRASCO, J. y CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F. (2000): *Aprendo a investigar en Educación*. Madrid. Rialp.
- BEST, J. (1968): *Cómo investigar en Educación*. Madrid. Aguilar.
- BIANCONI, L. (1986): *Historia de la música, 5. El siglo XVII*. Madrid. Turner Música.
- BIDDLE, B.J. & ANDERSON, D.S. (1989): “Teoría, métodos y conocimiento e investigación sobre la enseñanza” en WITTROCK, M.C. (Ed), *LA investigación en la enseñanza I*. Barcelona. Paidós-MEC.
- BISQUERRA, R. (1989): *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona. CEAC.
- BLALOCK, H. (1971): *Introducción a la Investigación Social*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- BLANCO MÉNDEZ, J.A. (1995): *Programación Globalizadora de la educación artística*. Madrid. La Muralla.
- BLAUKOPF, K. (1988): *Sociología de la música*. Madrid, Real Musical.
- BOHM, D. (2002): *Sobre la Creatividad*. Barcelona. Editorial Kairós.
- BORRAJO, G. (1998): *Expresión creativa desde la cuna*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela.
- BORTHWICK, G. (1982): *Hacia una educación creativa*. Madrid. Fundamentos.
- BOULCH, J. (1979): *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona. Paidós.

- BOWER, T. (1983): *Psicología del desarrollo*. Madrid. Siglo XXI.
- BOX, G. Y OTROS (1989): *Estadística para investigadores*. Barcelona. Reverte.
- BRAUM, M. / ALCALÁ – GALIANO, C. (1977): *Aprendo a cantar*. Madrid. Salma.
- BRAY, J.H. / MAXWELL (1985): *Multivariate Analysis of variance*. Beverly Hills. Sage.
- BRECKOFF, W. Y OTROS (1979): *El sonido*. Madrid. Interduc / Schroedel.
- BRENET, M. (1946): *Diccionario de la música*. Barcelona. Ed. Iberia – Joaquín Gil.
- BRENNER DE AIZANWASER, V. (1986): *Musicoterapia – Vivencia estética y salud mental*. Buenos Aires. Barry.
- BRINCONES CALVO, M.I. Y PASTOR BENAVIDES, J.M. (1987): *Didáctica General (Orientaciones para las Didácticas Especiales)*. Universidad Autónoma de Madrid. ICE.
- BRITTEN, B. / HOLST, I. (1985): *El maravilloso mundo de la música*. Madrid. Aguilar.
- BRONSTEIN, R. Y OTROS (1991): *Juguemos con la música*. México. Trillas.
- BROW, S.R. Y MELAMED, L.E. (1990): *Experimental design and analysis*. London. Sage.
- BROWN, G. Y DESFORGES, CH. (1984): *La teoría de Piaget: estudio crítico*. Madrid. Anaya.
- BRU, B. (1995): *Cómo improvisar cuentos*. Barcelona. C.E.A.C.
- BRUNER, J. (1987): *La importancia de la educación*. Barcelona. Paidós.
- BUENDÍA, L. (Coord.) (1993): *Análisis de la Investigación Educactiva*. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- BUENDÍA EISMAN, L., COLÁS BRAVO, P., HERNÁNDEZ PINA, F. (1998): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid. McGraw – Hill.
- BUENDÍA, L., GONZÁLEZ, D., GUTIÉRREZ, J. y PEGALAJAR, M. (1999): *Modelos de análisis de la Investigación Educativa*. Sevilla. Ediciones Alfar.
- BUKOFZER, M.F. (1986): *La música en la época barroca. De monteverdi a Bach*. Madrid. Alianza Música.

- CABRERA, F. Y ESPIN, J. (1986): *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico – prácticos*. Barcelona. PPU.
- CALDWELL, J. (1984): *La música medieval*. Madrid. Alianza Música.
- CAMPBELL, D. (1998): *El efecto Mozart. Experimentar el poder transformador de la música*. Barcelona. Urano.
- CAMPBELL, D. (2001): *El efecto Mozart para niños: despertar con música la mente, la salud y la creatividad del niño*. Barcelona. Urano.
- CAMPBELL, D. (2001): *El efecto Mozart para niños. Despertar con música el desarrollo y la creatividad de los más pequeños*. Barcelona. Urano.
- CAMPILLO, J. (1970): “La educación musical en las Escuelas Normales. *Problemas actuales de la educación Musical en España. La educación musical en la Enseñanza Primaria. Decena de Música en Toledo, 1969*. Madrid. M.E.C. Dirección General de Bellas Artes.
- CANO TAMAYO, M. (1976): *Folklore. Iniciación al cante popular andaluz*. Granada. Universidad de Granada.
- CAPDEVILA, P. (1992): *Gracias por la música*. Madrid. Gaviota.
- CAPITÁN DÍAZ, A. (1980): “La historia de la Educación en un plan de formación de profesores”. *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. VII Congreso Nacional de Pedagogía. S.E.P. Instituto “S. José de Calasanz” del C.S.I.C. Madrid. Vol. II.
- CAPITÁN DÍAZ, A. (2000): *Educación en la España contemporánea*. Barcelona. Ariel.
- CARBONELL, J.L. Y OTROS (1993): *Legislación y organización básica de la Educación Infantil y Primaria*. Madrid. Escuela Española.
- CARTÓN, C. / GALLARDO, C. (1994): *Educación Musical. Método Kodaly*. Valladolid. Castilla Ediciones.
- CASCANTE, C. ROZADA, J.M. Y ARRIETA, J. (1989): *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Gijón. Cyán.
- CASELLA, A. (1993): *El piano*. Buenos Aires. Ricordi Americana, S.A.E.C.
- CASINI, C. (1987): *Historia de la Música, 9. El siglo XIX*. Madrid. Turner Música.
- CASTELL, K.L. (1982): “Children’s sensitivity to stylistic differences in classical and popular music”. *Psychology of Music*. Special Issue, 22 – 5.

- CASTILLEJO, J.L. (1984): *Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación*. Madrid. Anaya.
- CASTRO, R. (2004): *Sonido, Música, acción. La música en el ámbito educativo y terapéutico*. Buenos Aires. Jorge Baudino Ediciones.
- CATEURA MATEU, M. (1992): *Por una Educación Musical en España. Estudio comparativo con otros países*. Barcelona. PPU.
- CATEURA MATEU, M. (1970): "Proyección cultural de la Escuela Primaria y de la Escuela Normal". *Problemas actuales de la Educación Musical en España. La educación Musical en la Enseñanza Primaria. Decena de Música en Toledo, 1969*. Madrid. M.E.C. Dirección General de Bellas Artes, Comisaría General de la Música.
- CATEURA, M. Y TALLO, M. (1990): *Carrillón. Método de educación auditivo, musical y rítmica*. Barcelona. Vivens – Básica.
- CATEURA, M. / SABATE, M. (1991): *Danza y audición*. Barcelona. Ibis.
- CATEURA, M. (1982): *Música para toda la enseñanza*. Barcelona. Daimon.
- CATEURA, M. (1988): *Flauta muy fácil. Método escolar para el estudio y práctica de la flauta dulce soprano*. Barcelona. Ibis.
- CATTIN, G. (1987): *Historia de la Música, 2. El Medioevo, (1ª Parte)*. Madrid. Turner Música.
- CAZENAVE, G. (1988): *El sonido del Universo*. Barcelona. Indigo.
- CAZENAVE, G. (1992): *Música para una nueva era. Musicoterapia*. Buenos Aires. Kier.
- CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS DE MELILLA. (2002): *Plan anual del Centro de Profesores y Recursos de Melilla. Curso 2002-2003*. Melilla. Dirección Provincial de Melilla. M.E.C.
- CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS DE MELILLA. (2003): *Memoria del curso 2002-2003*. Melilla. Dirección Provincial de Melilla. M.E.C.
- CERVERA Y OTROS (1984): *Canciones para la escuela*. Valencia. Piles.
- CODEX (1965): *Historia de la música*. Vol 7. Madrid. Ed. Codex.
- COELLO MARTÍN, J.R. (1996): *La enseñanza de la música en Tenerife (1857 – 1991): El caso del Valle de Guimar*. TESIS DOCTORAL. Universidad de La Laguna.

- COHEN, E. (1999): *For a child, life is a creative adventure: supporting development and learning through art, music, movement and dialogue. A guide for parents and professionals.* Alexandria. Head Start Publication Center.
- COLÁS, P. Y REBOLLO, M. (1993): *Evaluación de programas. Una guía práctica.* Sevilla. Kronos.
- COLÁS BRAVO, M.P., BUENDÍA EISMAN, L. (1994): *Investigación Educativa.* Sevilla. Ediciones Ifar, S.A.
- COLLES, H.C. (1982): *La evolución de la música.* Madrid. Taurus.
- COLOMER, C. (1990): *Sobre técnica pianística.* Madrid. Editorial Alpuerto S.A.
- COMBARIEU, J. (1909): *La musique et la Magie.* París. A. Picard & fils.
- COMENIUS, J.A. (1986): *Didáctica Magna. Torrejón de Ardoz, Madrid. Akal.*
- COMISIONADO PARA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA (2004): *La creación del Espacio Europeo de Educación Superior está en marcha".* Universidad de Granada.
- COMOTTI, G. (1986): *La música en la cultura griega y romana.* Madrid. Turner Música.
- COMPAGNON, G. / THOMET, M. (1975): *Educación del sentido rítmico.* Buenos Aires. Kapelusz.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, JUNTA DE ANDALUCÍA (1996): *Historia de la Universidad en Andalucía.* Editor: Miguel Ridríguez – Pantoja Márquez.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994): *Enseñanza, Currículum y Profesorado.* Torrejón de Ardoz – Madrid. Ediciones Akal.
- COOK Y REICHARD (1986): *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en investigación evolutiva.* Madrid. Morata.
- COOMBS, A. y otros (1979): *Clave para la formación del Profesores. Un enfoque humanístico.* Madrid. EMESA.
- COPLAND, A. (1986): *Cómo escuchar la música.* México. Fondo de cultura económica.

- CÓRDOVA Y OÑA, S. (1947): *Cancionero infantil español*. Santander. Secretaría de Cámara del Obispado de Santander.
- CORNELOUP, MARCEL (1969): *La orquesta y sus instrumentos*. Barcelona. Sucesores de Juan Gili, editores.
- COSSÍO, M.B. Y LUZURIAGA, L. (1915): *La enseñanza Primaria en España*. 2ª edición renovada. Madrid. Museo Pedagógico.
- COUSINET, R. (1972): *La escuela nueva*. Barcelona. Luis Miracle.
- CRIPPS, C. (2001): *La música popular en el siglo XX*. Madrid. Akal.
- CRIVILLÉ I BARGALLÓ, J. (1983): *Historia de la música española. El folklore musical*. Madrid. Alianza Editorial, S. A.
- CROON, J.H. (1967): *Enciclopedia de la Antigüedad Clásica*. Madrid. Editores Libretos..
- CSKISZENTMIHALYI, M. (1998): *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona. Paidós.
- CULACIATI, R. (1982): *Desarrollo de la capacidad imaginativa en niños preescolares a través del juego*. Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- CURTIS, J., DEMOS, G. Y TORRANCE, E. (1976): *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca. Ediciones Anaya, S.A.
- CHAILLEY, J. (1970): *40.000 años de música. (El hombre al descubrimiento de la música)*. Barcelona. Luis de Caralt.
- CHAPUIS, J. (1995): “El papel de la música en la vida del niño”, en *Música y Educación*. Año VIII, 2. Madrid. Musicalis.
- CHEVAIS, M. (1966): *Solfège scolaire*. París. Leduc.
- CHION, M. (1999): *El sonido*. Barcelona. Paidós.
- DALCROZE, J. (1907): *Método para el desarrollo del sentido rítmico, del sentido auditivo y del sentimiento tonal*. (8 vol). París. Sandzo.
- DALCROZE, J. (1909): *El ritmo*. París. Sandzo.
- DALCROZE, J. (1921ª): “Définition de la Rythmique” en *Le Rythme*, nº 7/8.
- DALCROZE, J.E. (1925): “La technique intérieure du rythme”, en *La Revue Musicale*, nº 1, Noviembre.
- DALCROZE, J.E. (1965): *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne, Genève. Foetisch Frères.

- DALMONTE, R. /JACOBONI, M^a.P. (1983): *Proposte di musical creativa nella scuola*. Bologna. Zanichelli.
- DANIEL, W.W. (1981): *Estadística con aplicaciones a las Ciencias Sociales y a la Educación*. Bogotá. Mc. Graw-Hill.
- DAVIDSON, L. Y SCRIPP, L. (1991): “Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo” en HARGREAVES, D.J.: *Infancia y educación artística*. Madrid. Morata.
- DAVIS, J.B. (1978): *The psychology of music*. London. Hutchinson.
- DAVIS, F. (1989): *La comunicación no verbal*. Madris. Alianza editorial.
- DAVIS, G.A. y SCOTT, J. (1975): *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires. Paidós Educador.
- DAVIS, G.A. y RIMM, S. (1980): Five years of international research with gift: an instrument for the identification of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 16. 50 – 57.
- DAVIS, G.A. y SCOTT, J.A. (1992): *Estrategias para la creatividad*. México. Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- DAVIDSON, L. y SCRIPP, L. (1991): “Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo” en HARGREAVES, D.J.: *Infancia y educación artística*. Madrid. Morata.
- DE ALEMANY, S. / DE WOLF, F.G. (1988): *Conversaciones de Musicoterapia... y algo más*. Guadalupe, Buenos Aires. Biblioteca pedagógica.
- DE BONO, E. (1986): *El pensamiento lateral: manual de creatividad*. Barcelona. Paidós.
- DE BONO, E. (1988): *Seis sombreros para pensar*. Barcelona. Granica.
- DE GUZMAN, M. (1973): *Cómo se han formado los Maestros. 1871 – 1971, cien años de disposiciones oficiales*. Barcelona. Prima Luce.
- DE LA CAMPA DÍAZ, A.I. : Aproximación analítica a la interpretación en el piano. Madrid. Real Musical Editores.
- DE LA ORDEN, A. (1985): *Investigación educativa. Diccionario de la Educación*. Madrid. Anaya.
- DE LA ORDEN HOZ, A. (1982): “Un problema inaplazable: la formación del profesorado”, en *Rev. De Educación*, nº 269. Madrid.

- DE LA TORRE, S. (1982): *Educación en la creatividad. Recursos para desarrollar la creatividad en el medio escolar*. Madrid. Narcea.
- DE LA TORRE, S. (1984): *Creatividad Plural. Sendas para indagar sus múltiples perspectivas*. Barcelona. Promociones publicaciones Universitarias.
- DE LA TORRE, S. (1991): *Evaluación de la creatividad: TAEC, un instrumento de apoyo a la reforma*. Madrid. Escuela Española.
- DE LA TORRE, S. (1997): *Creatividad y formación*. México. Trillas.
- DE MENA, G.A. (1994): *Educación de la voz. Principios fundamentales de ortofonía*. Archidona, Málaga. Aljibe.
- DE PABLOS, J. (1991): "LA evaluación educativa de los medios instruccionales". *Enseñanza*, 9, (pp. 9-19)
- DEBESSE, M. y MIALARET, G. (1982): *La formación de los enseñantes*. Barcelona. Oikos – tau, S.A. ediciones.
- DECI, E. y RYAN, R. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York. Plenum.
- DEL CAMPO, P. (coord.) (1997): *La música como proceso humano*. Salamanca. Amarú Ediciones.
- DELADIER Y RIQUIER, A. (1982): *Que suene la música. Juegos de escuchar. Juegos de componer. Juegos con discos*. Madrid. Altea.
- DELALANDE, F. (1991): "Introducción a la creación musical infantil". *Música y Educación*, pp. 315-328.
- DELALANDE, F. (1995): *La música es un juego de niños*. Buenos Aires. Ricordi.
- DELGADO CRIADO, B. (1980): "La formación del profesorado de primeras letras antes de la creación de las Escuelas Normales en España". *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. VII Congreso Nacional de Pedagogía. S.E.P. Instituto "S. José de Calasanz" del C.S.I.C. Madrid. Vol.1.
- DELIÈGE, I & SOLOBODA, J. (1996): *Musical Beginnings. Origins and development of Musical Competence*. United States. Oxford University Press.
- DELLA CORTE, A. Y PANNAIN, G. (1950): *Historia de la música 2º vol*. Barcelona. Labor.

- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana.
- DEMIDOFF DE JOLTKEVITCH, N. Y RUSIÑOL PAUTAS, C. (1997): “Ejercicios de creatividad en el aula de música” En *Eufonía*, num. 8: *Creatividad / Improvisación*. Barcelona. Graó.
- DEMORY, B. (1991): *Técnicas de creatividad*. Barcelona. Granica.
- DESCHAUSSEES, M. (1991): *El intérprete y la música*. Madrid, Ediciones Rialp, S.A.
- DESPINS, J.P. (1989): *La música y el cerebro*. Barcelona, Editorial Gedisa, S.A.
- DEUTSCH, D. (ed) (1982): *The psychology of music*. New York. Academic Press.
- DEWEY, J. (1930): *Pedagogía y Filosofía*. Madrid. Libr. Española y Extranjera.
- DEWHURST – MADDOCK, O. (1993): *El libro de la terapia del sonido. Cómo curarse con la música y la voz*. Madrid. Editorial EDAF, S.A.
- DÍAZ, M.C. (1990): *El aprendizaje de la música en el nivel escolar*. Buenos Aires. Braga.
- DÍAZ, M. (2001): “Estimulación de la creatividad en la Educación Musical” en *La Educación Artística, clave para el desarrollo de la Creatividad*. Madrid. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- DÍAZ GÓMEZ, M. (2001): *La música en la Educación Primaria y en las escuelas de Música: la necesaria coordinación, análisis para futuros planes de intervención educativa en la Comunidad Autónoma Vasca*. TESIS DOCTORAL. Universidad del País Vasco.
- DICCIONARIO OXFORD DE LA MÚSICA (1984). México. Edhasa, Hermes sudamericana.
- DICTIONNARY OF MUSIC AND MUSICIANS (1995): *The New Grove*. London. McMillan.
- DICTIONARY OF MUSICAL INSTRUMENTS (THE NEW) (1986). London. McMillan.
- DICCIONARIO HARVARD DE LA MÚSICA (1979): Madrid. Don Randel (ed.) Alianza.

- DIDEROT (1963): *Investigaciones filosóficas sobre el origen y naturaleza de lo bello*. Madrid. Aguilar.
- DIFOURCQ, N. (1969): *La música. 2 vol.* Barcelona. Planeta.
- DIFOURCQ, N. (1946): *La musique del origins a nos jours*. París. Librairie Larousse.
- DOMÈNECH PART, J. (1980): *Introducción al mundo de la música*. Barcelona. Daimon.
- DOMENECH, J.L., BLASCO, F., LÓPEZ, H. (1994): *Musicoterapia en la formación del terapeuta*. Valencia. NAU Llibres.
- DOMEQUE, M., LAGARRIGA, E. y SEGALÉS, E. (1988): *Audición Musical*. Barcelona. Editorial Teide, S.A.
- DONINGTON, R. (1967): *Los instrumentos de música*. Madrid. Alianza Editorial.
- DOWLING, W.J. (1984): "Development of musical schemata in children's spontaneous singing", in *Cognitive process in the perception of art*, eds. W.R. Crozier and A.J. Chapman. Amsterdam. Elsevier.
- DOWLING, W.J. & HARWOOD, D.L. (1986): *Music Cognition*. San Diego, California. Academic Press, Inc.
- DUBOIS, G. (1991): *Lenguaje y comunicación*. Barcelona. Masson.
- DUBUFFET, J. (1975): *Escritos sobre arte*. Barcelona. Barral.
- DUCORNEAU, G. (1988): *Musicoterapia*. Barcelona. Edaf.
- DUCOURNEAU, G. (1990): *Musicoterapia. La comunicación musical: su función y sus métodos en terapia y reeducación*. Madrid. Editorial Edaf, S.A.
- DUFORCE, N. (1983): *La música, los hombres, los instrumentos y las obras*. Barcelona. Planeta.
- DURAND, E. (1955): *Traité de compositions musicale; Alphonse Leduc et Cie*. París. Éditions musicales.
- ECHAZARRETA SOLER, C. (2002): *Sociedad y reforma educativa: un análisis de la prensa en Cataluña*. TESIS DOCTORAL. Universidad Autónoma de Barcelona.
- EINSTEIN, A. (1986): *La música en la época romántica*. Madrid. Alianza Música.

- ELLIOT, D.J. (1984): “El papel de la música en la sociedad moderna: Hacia una filosofía global de la educación musical” en HEMSY DE GAINZA, *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires. Guadalupe.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación en Educación*. Madrid. Morata.
- ENCINA, J. (1975): *Poesía y Cancionero Musical*. Madrid. Castalia.
- ERIKSON, E. (1974): *Infancia y sociedad*. Buenos Aires. Hermé.
- ERIKSON, F. (1986): “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza” en M.C. WITTRUCK (Ed.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. (pp. 195-301). Barcelona. Paidós-M.E.C. 1989.
- ESCOLANO BENITO, A. (1984): *Historia de la Educación. De la Antigüedad a la Edad Media*. Madrid. Anaya.
- ESCOLANO BENITO, A. (1985): *Historia de la Educación. La educación contemporánea*. Madrid. Anaya.
- ESCOLANO, A. Y OTROS (1979): *Los estudios de Ciencias de la Educación: Currículum y profesiones*. Salamanca. U. de Salamanca. I.C.E.
- ESCOLANO, A. (1982): “Las escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica”. *En Rev. De Educación nº 269*. Madrid.
- ESCUDERO GARCÍA, M^a P. (1976): *Música y su didáctica I y II*. Burgos. Santiago Rodríguez, S.A.
- ESCUDERO, P. (1979): *A B C de la flauta*. Madrid. Real Musical.
- ESCUDERO, P. (1980): *Pedagogía musical. 3vol.* Madrid. Real Musical.
- ESCUDERO, P. (1978): *A B C de la música*. Madrid. Real Musical
- ESCUDERO, P. (1984): *Metodología Musical I y II*. Madrid Anaya.
- ESCUDERO, P. (1990): *Canciones populares y clásicas, 5 vol.* Madrid. Real Musical.
- ESCUDERO, P. (1991): *Didáctica Musical Activa, 5 vol.* Madrid. Real Musical.
- ESCUDERO, P. (1988): *Cuentos musicales*. Madrid. Real Musical.
- ESCUDERO, P. (1988): *Educación musical, rítmica y psicomotriz*. Madrid. Real Musical.
- ESCUDERO, P. (1996): *Lenguaje Musical y Didáctica de la Expresión Musical*. Madrid. San Pablo.

- ESCUDERO GARCÍA, M.P. (1982): *Educación de la voz, 1º*. Madrid, Real Musical.
- ESCUDERO GARCÍA, M.P. (1987): *Educación de la voz, 2º*. Madrid, Real Musical.
- ESCUDERO GARCÍA, M.P. (1988): *Educación de la voz, 3º*. Madrid, Real Musical.
- ESCUDERO, J.M. (1983): *La teoría curricular. Hacia una caracterización general del currículum en nuestros días*. Santiago de Compostela. Seminario de Didáctica.
- ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR (1999): *Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Enseñanza*. Bolonia.
- ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR (2001): Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Educación Superior. Salamanca.
- ESPASA CALPE, (1976): *Enciclopedia Universal Ilustrada*. Madrid. Espasa Calpe, vol. 37.
- ESPASA CALPE, (1962): *El mundo de la música (Guía musical)*. Madrid. Espasa – Calpe.
- ESTEBAN MATEO, L. (1980): “Evolución de los Objetivos de formación de profesores. Concreción de un caso: Objetivos de formación magisterial durante el período bélico (1936 – 39)”. *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. VII Congreso Nacional de Pedagogía. V.1. S.E.P. Instituto de Pedagogía S. José de Calasanz del C.S.I.C. Madrid. Vol 1.
- EVANS, R.(1982): *Cómo tocar el piano*. Madrid. Editorial Edaf, S.A.
- FALLA, M. (1972): *Escritos sobre música y músicos*. Argentina. Espasa – Calpe.
- FAST, J. (1971): *El lenguaje del Cuerpo*. Barcelona. Editorial Kairos.
- FEIJOO Y MONTENEGRO, Fray Benito J. (1924): *Obras escogidas. Biblioteca de Autores Españoles, Tomo LVI*. Madrid. Librería de los Sucesores de Hernando.
- FERNÁNDEZ DE LA CUESTA, I. (1983): *Historia de la música española, I. Desde los orígenes hasta el “ars nova”*. Madrid. Alianza Música.
- FERNÁNDEZ HUERTAS (1974): *Didáctica*. Madrid. UNED.

- FERNÁNDEZ HUERTAS (1983): *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid. Diagonal-Santillana.
- FERNÁNDEZ HUERTAS (1990): “Niveles epistemológicos, epistemagógicos y epistemodidácticos de las Didácticas Especiales” en *Enseñanza nº 8* (pp. 11-29).
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid. Siglo veintiuno de España Editores.
- FERNÁNDEZ PICCARDO, R. Y MURILLO GARCÉS, M^aB. : *Piano Complementario*. Madrid. Editorial Alpuerto, S.A.
- FERNÁNDEZ ROMERO, R.: *Iniciación al piano y los teclados*. Madrid. Tikal ediciones.
- FERRÁNDEZ, A. (1978): *La enseñanza individualizada*. Barcelona. CEAC.
- FERRÁNDEZ, A. (1984): “La didáctica contemporánea”, en SANVISSENS Y OTROS: *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona. Barcanova. (pp. 227-253)
- FERRERES, V. (1991): *Incentivos en el desarrollo profesional del docente universitario*. Ponencia presentada a las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria “Evaluación y Desarrollo Profesional”. Las Palmas de Gran Canaria.
- FERRERES, V.S. Y IMBERNÓN, F. (edts) (1999): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid. Editorial Síntesis, S.A.
- FESTINGER, L. Y KATZ, D. (1972): *Los métodos de Investigación en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Paidós.
- FINK, E. (1976): *La filosofía de Nietzsche*. Madrid. Alianza Universidad.
- FINSLER, G. (1930): *La poesía Homérica*. Barna. Labor.
- FLAVEL, J.H. (1984): *El desarrollo cognitivo. Aprendizaje*. Madrid. Visor.
- FLAVEL, J.H. (1982): *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona. Paidós.
- FLETCHER, P. (1987): *Education and music*. Oxford University Press.
- FOERSTER, F. (1960): *Temas capitales de la Educación*. Barcelona. Herder.
- FOERSTER, F. (1974): *Folklore musical español: antología*. Madrid. A. Carmona (S.A.).
- FONT, R. (1980): *Metodología del ritmo musical 1 y 2*. Madrid. Paulinas.

- FORD, B.G. y RENZULLI, J.S. (1976): "Developing the creative potential of educable mentally retarded students". *Journal of Creative Behavior*, 10. 210-218.
- FORESTIER, R. (1980): *Despertar al arte: introducción al mundo sonoro*. Barcelona. Médica y Técnica.
- FORTES, A., GUERRERO, R., ORTIZ, A., RIVAS, J.I. (coords) (1998): *Formación del profesorado y cambio social. Informe Ronda*. Málaga. Universidad de Málaga / Debates.
- FOX, D. (1981): *El proceso de Investigación en Educación*. Pamplona. Eunsa.
- FRAGNIERE, G. (1978): *La educación creadora. Visión, métodos y orientación*. Madrid. Orient.
- FRAISSE, P. (1957): *Psychologie du tems*. París. P.U.F.
- FRAISSE, P. (1976): *Psicología del ritmo*. Madrid. Morata.
- FRANCES, R. (1958): *Le perception de la musique*. París. Vrin.
- FRANCO JUSTO, C. (2003): *Estimulación de la Creatividad en niños/as de cinco años mediante la utilización del cuento infantil*. TESIS DOCTORAL. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Almería.
- FRANKENA, W.K. (1968): *Tres filosofías de la Educación en la Historia (Aristóteles – Kant – Dewey)*. México. UTHEA.
- FREEMAN, F., CROW, L.D. Y OTROS (1965): *Psicología de las Materias Escolares y Evaluación*. Buenos Aires. Biblioteca Educor. Contemp. Paidós.
- FREEMAN, F. (1967): *La pedagogía científica*. Buenos Aires. Losada.
- FREGA, A.L. (1979): *Audioperceptiva*. Buenos Aires. Ricordi.
- FREGA, A.L. / VAUGHAN, N.M. (1980): *Creatividad musical. Fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Buenos Aires. Casa América. S.A.
- FREGA, A.L. (1986): *Educación Musical e Investigación Especializada*. Buenos Aires. Ricordi.
- FREGA, A.L. (1991): *Senderos. Material para correlación de actividades con enfoque creativo*. Buenos Aires. Marymar.
- FREGA, A.L. (1996): *Música para maestros*. Barcelona, Editorial Graó.
- FREGA, A.L. (1972): *Música y educación*. Buenos Aires. Daiam.

- FREGA, A.L. (1995): *Escuelas de música. Aproximaciones pedagógicas y didácticas*. Vitoria. Gobierno Vasco.
- FREGA, A.L. (1997): "Creatividad, una constante deseable en la educación artística." En *Eufonía*, num. 8: *Creatividad / Improvisación*. Barcelona. Graó.
- FREGTMAN, C.D. (1990): *Cuerpo, música y terapia*. Barcelona. Mirall.
- FREUND, J. (1967): *Sociología de Max Weber*. Barcelona. Ediciones, 62.
- FRISKIN, J. & FREUNDLICH, I. (1973): *Music for the piano*. New York. Dover Publications, Inc.
- FROMM, E (1959): *The creative attitude*. New York. Harold H. Anderson.
- FUBINI, E. (1990): *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid. Alianza Música.
- FUENTES, P. Y CERVERA, J. (1989): *Pedagogía y didáctica para músicos*. Valencia. Piles.
- FUERTES, M. (1993): *Danzas de animación*. Madrid. San Pablo.
- FULIN, A. (1992): *L'enfant, la musique, et l'école*. Paris. Buchet / Chastel.
- FURTH, H.G. / WACHS, H. (1978): *La teoría de Piaget en la práctica*. Buenos Aires. Kapelusz.
- FUSTIER, M. (1975): *Pedagogía de la creatividad. Ejercicios prácticos de creatividad*. Madrid. INDEX.
- GADNER, H. (1995): *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires. Paidós.
- GADNER, H. (1999): *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- GALINO, M.A. (1965): "El sistema escolar español", en *Revista española de Pedagogía*, 91-91.
- GALINO, M.A. (1988): *Historia de la Educación I. Edades Antigua y media*. Madrid. Gredos.
- GALLICO, C. (1986): *Historia de la Música, 4. La época del Humanismo y del Renacimiento*. Madrid. Turner Música.
- GALLO, F.A. (1987): *Historia de la Música, 3. El Medioevo (2ª parte)*. Madrid. Turner Música.
- GARAIRGODOBIL, M. (1990): *Juego y desarrollo*. Madrid. Seco Olea.

- GARAIRGODOBIL, M. y TORRES, E. (1996): “Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico”. *Revista de Psicología*, 1. 87 – 98.
- GARCÍA HOZ, V. (1943): “Sobre el concepto de Didáctica”. *Bordón* I, (pp. 81 y ss)
- GARCÍA MATOS, M. (1951): *Cancionero Popular de la Provincia de Madrid*. Madrid. Barcelona. Edición crítica por Marius Schneider y José Romeu Figueras.
- GARCÍA NAVARRO, P. de A. (1850): *Teoría y práctica de la Educación y la Enseñanza: Curso Completo y Enciclopédico de Pedagogía expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico*. Madrid. Ed. Gras y Comp.
- GARCÍA NAVARRO, P de A. (1905): *La educación y la enseñanza*. Madrid. Sucesores de Hernando.
- GARCÍA – SIPIDO, A. L. y LAGO, P. (1990): *Didáctica de la Expresión Plástica y Musical*. Madrid. Real Musical.
- GARDNER, H. (1973): *The arts and human development*. New York. Wiley.
- GARDNER, H. y otros (1975): “Children’s conceptions of the arts”. *Journal of Aesthetic Education*, 9. 60 – 77.
- GARDNER, H. (1979): “Development psychology after Piaget: An approach in terms of symbolization.” *Human Development*, 22 – 73 – 88.
- GARDNER, H. (1987): *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires. Paidós.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- GARDNER, H. (1998): *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona. Paidós.
- GASCÓN BAQUERO, M.C. (1989): *Desarrollo de la creatividad a través de programas radiofónicos*. TESIS DOCTORAL. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GENOVARD, GOTZENS, MONTANE (1981): *Psicología de la Educación*. Barcelona. Ceac.
- GERVILLA CASTILLO, A. (1980^a): *El lenguaje y pensamiento del niño. La mentira infantil*. Málaga. I.C.E.

- GERVILLA CASTILLO, A. (1986): *La creatividad en el aula. Actividades para un currículum creativo*. Málaga. Innovare.
- GERVILLA CASTILLO, A. (1986): *Proyecto educativo de carácter curricular para Preescolar, Ciclo Inicial y Medio*. Madrid. Magisterio Español.
- GERVILLA CASTILLO, A. (1987): *Creatividad, inteligencia y rendimiento*. Málaga. Universidad de Málaga.
- GERVILLA CASTILLO, A. (1988): *El currículum: fundamentación y modelos*. Málaga. Innovare.
- GERVILLA CASTILLO, A. (1992): *Dinamizar y Educar. Metodologías propuestas por la Reforma*. L.O.G.S.E. Madrid. Dickinsons.
- GERVILLA CASTILLO, A. (1994): *Creatividad, mentira infantil y educación. Repercusiones sociales*. Málaga. Innovare.
- GERVILLA CASTILLO, A. (2003): “Creatividad y proceso creador” en *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid. Dykinson.
- GERVILLA CASTILLO, A. (2003): “Creatividad y aprendizaje” en *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid. Dykinson.
- GERVILLA CASTILLO, A. (dir.) (2003): *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid. Dykinson.
- GHIOGLIONE, R. Y MATALON, A. (1989): “La encuesta”, en BLANCHET, A. y otros: *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Narcea.
- GHISELIN, B. Y MASLOW, A. (1952): *The creative process*. Los Ángeles. University of California Press.
- GILMOR, T.M. (1982): *Panorama general del método Tomatis*. México. Centro Escucha.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982): “La formación del Profesorado en la Universidad”. *Las escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.*, en Rev de Educación nº 269. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1980): *La formación del profesorado de E.G.B., Análisis de la situación española*. Madrid. Ministerio de Universidades e Investigación.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989): “Proyectos curriculares: ¿posibilidad al alcance de los profesores?”, en Cuadernos de Pedagogía, 172, pp. 14 – 18.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del Curriculum*. Madrid. Anaya.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1987): *El currículum como marco de la experiencia de aprendizaje. Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renovadora*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- GIRÁLDEZ, A. (2001): “Técnicas y recursos para desarrollar la creatividad musical en Educación Primaria” en *La Educación Artística, clave para el desarrollo de la Creatividad*. Madrid. Secretaría general Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GLASS, G.V. Y STANLEY, J.C. (1974): *Métodos estadísticos aplicados a las Ciencias Sociales*. Madrid. Prentice / Hall Internacional.
- GLOBE, N. Y PORTER, J. (1980): *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*. Madrid. Narcea.
- GLOVER, J. (2004): *Niños compositores (4 a 14 años)*. Barcelona. Graó.
- GOLDMAN, J. (1996): *Sonidos que sanan*. Barcelona. Ediciones Luciérnaga, S.L.
- GÓMEZ MUNTANE, M^a C. (1980): *La música medieval*. Barcelona. Dopesa.
- GONZÁLEZ, M. E. (1974): *Didáctica de la Música*. Buenos Aires. Kapelusz, S.A.
- GORDON CHILDE, V. (1979): *Prehistoria de la Sociedad Europea*. Barcelona. Icaria.
- GRAETZER, G. / YEPES, A. (1961): *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk*. Buenos Aires. Barry.
- GRAETZER, G. / YEPES, A. (1983): *Guía para la práctica de Música para niños de Carl Orff*. Buenos Aires. Barry.
- GRAN ENCICLOPEDIA LAROUSSE (1997). Barcelona. Editorial Planeta, S.A.
- GRANT, W. (1963): *Music in education (Colston Papers, nº 14) Butterworths*.
- GRATER, M. (1966): *Guía de la Música contemporánea*. Madrid. Taurus.
- GREEN Y JOHNS (1969): *Introducción a la Sociología*. Barcelona. Labor.
- GREER, R.D. (1980): *Design for music learning*. New York. Teachers College Press.

- ∄ GROUT, D.J. (1984): *Historia de la música occidental, 1 y 2*. Madrid. Alianza Música.
- ∄ GUERRA IGLESIAS, ROSARIO (1999): *“El folklore de Piornal. Estudio analítico musical y planteamiento didáctico”*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Extremadura.
- GUILFORD, J.C. (1959): The structure of intellect. *Review of Educational Research, 29*. 26-30.
- GUILFORD, J.P. (1970): La creatividad. En A. Beaudot (edt): *La creatividad*. Madrid. Narcea.
- GUILFORD, J.P. (1976): Factores que favorecen y factores que obstaculizan la creatividad. En J. Curtis, G. Demos, E. Torrance (edts): *Implicaciones educativas de la creatividad*. Barcelona. Anaya.
- GUILFORD, J.P. (1983): *Creatividad y educación*. Barcelona. Paidós.
- GUTIÉRREZ, J. y DELGADO, J.M. (1994): “Teoría de la Observación”. En *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Editorial Síntesis, S.A.
- GUTIÉRREZ ZULUAGA, I. (1969): *Historia de la Educación*. Madrid. Iter Edics.
- GUTIÉRREZ ZULUAGA, I. (1980): “La formación del profesorado en los Congresos españoles de Pedagogía”. *La investigación pedagógica y la formación de Profesores*. VII Congreso Nacional de Pedagogía. S.E.P. Instituto “S. José de Calasanz” del C.S.I.C. Madrid. Vol. II.
- HALFFTER / LÓPEZ DE OSABA / MARCO (1975): *Música y Cultura I*. Zaragoza. Luis Vives.
- HALL, D. (1960): *“Orff – Schulwerk”*. Teacher’s manual. B. Schott’s. New York.
- HALLMAN, R.J. (1967): Techniques for creative teaching. *Journal of Creative Behavior, 1*, 325-330.
- HAMANN, K. Y otros (1979): *Música y danza para el niño*. Madrid. Instituto alemán.
- HAMEL Y HURLIMANN (1970): *Enciclopedia de la música, 3 v.* Barcelona. Grijalbo.
- HANSLICK, E. (1985): *The Beautiful in Music*. New York. Da Capo Press (Leipzig).

- HARGREAVES, D.J. (1986): *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona. Editorial Graó.
- HARGREAVES, D.J. (1986): "The development of aesthetic reactions to music". *Psychology of music*. Special Issue, 51 – 4.
- HARGREAVES, D.J. (1991): *Infancia y Educación Artística*. Madrid, Ediciones Morata.
- HARGREAVES, D.J. (1992): *The development Psychology of Music*. Cambridge. Cambridge University Press.
- HARGREAVES, D.J. (1998): *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona, Editorial Graó.
- HART, A. y MANTELL, P. (1994): *Música para niños*. México. Selector Actualidad Editorial.
- HASELBACH, B. Y OTROS (1981): *Música y danza para el niño*. Madrid. Instituto Alemán.
- HAUSER, A. (1975): *Fundamentos de la Sociología del Arte*. Madrid. Guadarrama.
- HAUSER, A. (1974): *Historia de la Literatura y el Arte, 3 vol.* Madrid. Guadarrama.
- HAYMAN (1987): *Investigación y Educación*. Buenos Aires. Paidós.
- HEGEL, G.W.F. (1971): *Introducción a la Historia de la Filosofía*. Buenos Aires. Argentina. Aguilar.
- HEGEL, G.W.F. (1964): *Introducción a la Estética*. Barcelona. Península.
- HEIGYI, F. (1999): *Método Kodaly de Solfeo*. Madrid. Pirámide.
- HEINELT, G. (1979): *Maestros creativos – alumnos creativos*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- HELMING, H. (1972): *El sistema Montessori*. Barcelona. Luis Miracle.
- HEMSY DE GAINZA, V.: *A jugar y cantar con el piano. Iniciación a la enseñanza instrumental*. Biblioteca pedagógica. Editorial Guadalupe.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1982): *Ocho estudios de psicopedagogía musical*. Buenos Aires. Paidós.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1977): *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires. Ricordi.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1990): *Nuevas perspectivas de la Educación Musical*. Buenos Aires. Guadalupe.

- HEMSY DE GAINZA, V. (1983): *La improvisación musical*. Buenos Aires. Ricordi Americana.
- HEMSY DE GAINZA, V. (2002): *Pedagogía musical*. Buenos Aires. Grupo editorial Lumen.
- HEMSY DE GAINZA, V. (2002): *Música: amor y conflicto*. Buenos Aires. Grupo Editorial Lumen.
- HENNESEY, B.A. y AMABILE, B. (1988): *The conditions of creativity*. New York. Cambridge University Press.
- HERNÁNDEZ, F. / JODAR, A. / MARÍN, R. (1991): *¿Qué es la educación artística?*. Barcelona. Sendai.
- HERNÁNDEZ MORENO, A. (1993): *Música para niños. Aplicación del "Método intuitivo de audición musical" a la educación infantil y primaria*. Madrid. Siglo XXI.
- HERRÁEZ GUTIÉRREZ, J. : *Legislación Básica de Educación en mapas*. Madrid. Editorial EOS.
- HERZFELD, F. (1957): *La música del siglo XX*. Barcelona. Labor.
- HERZFELD, F. (1957): *Tú y la música*. Barcelona. Labor.
- HIDALGO MONTOYA, J. (1974): *Folklore Musical Español*. Madrid. A. Carmona.
- HILGARD (1969): *Introducción a la Psicología, 2 T.* Madrid. Morata.
- HILL, w.f. (1966): *Teorías contemporáneas del Aprendizaje*. Buenos Aires. Paidós.
- HINDEMITH. (1977): *Adiestramiento elemental para Músicos*. Buenos Aires. Ricordi Americana.
- HOFFER, CH. R. (1984): "Estado actual y posibilidades futuras de la investigación en la educación musical", en HEMSY DE GAINZA: *Nuevas perspectivas de la Educación Musical*. Buenos Aires. Guadalupe.
- HONEGGER, M. (1987): *Diccionario de la Música. Los hombres y sus obras, 2 v.* Madrid. Espasa - Calpe.
- HONOLKA, K. RICHTER, Y OTROS (1974): *Historia de la Música*. Madrid. Edaf.
- HOWARD, J. (2000): *Aprendiendo a componer*. Madrid. Ediciones Akal, S.A.
- HOWARD, W. (1976): *La música y el niño*. Buenos Aires. Eudeba.

- HOWARD, J. (2000): *Aprendiendo a componer*. Madrid. Akal.
- HOWELER, C. (1960): *Enciclopedia de la Música*. Barcelona. Noguer.
- HOWELL, P. Y OTROS (ed): (1985): *Musical structure and cognition*. London. Academic Press.
- HOYLAND, M. (1977): *Desarrollo del sentido artístico del niño*. México, D.F. Publicaciones Cultural, S. A.
- HURTADO, L. (1971): *Introducción a la estética de la música*. Buenos Aires. Paidós.
- IMBERNON, F. (coord) (1993): *La formación permanente del profesorado en los países de la C.E.E.* Barcelona. Editorial Horsori.
- IMBERTY, M. (1979): *Entendre la musique*. París. Dunod.
- INAYAT KHAN, H. (1995): *La música de la vida*. Madrid, Mandala Ediciones.
- INHELDER, B. (1962): *Some aspects of Piaget's genetic approach to cognition*. In Society for Research in Child Development. Monograph, 27 (2).
- INSTITUTO JOAN LLONGUERAS (1974): *Educación Rítmica en la escuela*. Barcelona. Pilar Llongueras.
- ISAKSEN, S.G. y PARNES, S.J. (1985): Curriculum planning for creative thinking and problem solving. *Journal of creative behavior*, 19. 1-28.
- ISRAEL SARO, M. (2001): Itinerarios musicales de los alumnos de las Diplomaturas de Magisterio de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Aficiones y actitudes. TESIS DOCTORAL. Sevilla.
- JACKSON, P.W., MESSICK, S. (1965): "The person, the product and the response: conceptual problems in the assessment of creativity". *Journal of Personality*, 33. P 309 – 329.
- JAEGER, W. (1967): *Paideia, Los ideales de la cultura griega*. México. Fondo Cultura Económica.
- JAEGER, W. (1965): *Cristianismo Primitivo y Paideia Griega*. México. Fondo Cultura Económica.
- JAQUES – DALCROZE, E. (1921): *Rhythm, music and education*. Salem, New Hampshire. Ayer Company Publishers, INC.
- JARIAL, G.S. (1980): An experiment in the training of nonverbal creativity. *Journal of creative behavior*, 14. 270-276.

- JEANDOT, M. (1993): *Explorando o universo da Música*. Sao Paulo, Brasil. Scipione.
- JIMÉNEZ BLAZQUEZ, S. (1978): *El tren de la Musicoterapia*. Ávila. Gráficas Martín.
- JIMÉNEZ LANDI, A. (1973): *La institución libre de enseñanza y su ambiente. Los orígenes*. Madrid. Taurus.
- JIMENO GRACIA, M.M. (2000): “La música: del arte a la educación. *Música y educación, num. 41*. Madrid.
- JOST, J. (1990): *Equilibre et santé par la Musicothérapie*. París. Albin Michel.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Educación Primaria*. (Cajas Verdes). Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Decreto 105/1992, de 09 de junio de 1992, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria*. (Boja 20 de Junio de 1992).
- KABALEVSKY, D. (1988): *Un compositor habla de la educación musical*. Barcelona. Teide.
- KAMII, C. Y DE VRIE (1988): *Juegos colectivos. Implicaciones de la Teoría de Piaget*. Madrid. Visor.
- KANDINSKY (1972): *De lo espiritual en el arte*. Barcelona. Barral.
- KANT, PESTALOZZI Y GOETHE (1911): *Sobre la educación*. Madrid. Daniel Jorro.
- KAROLYI, O. (1975): *Introducción a la música*. Madrid. Alianza Editorial.
- KATIYAR, P.C. y JARIAL, G.S. (1983): The role of sex in the enhancement of creativity among adolescents through a process-oriented training programme. *Indian Educational Review, 19*. 40-46.
- KATIYAR, P.C. y JARIAL, G.S. (1985): Training programs for developing creativity in school children. *Journal of Creativity Behavior, 19*. 219-220.
- KELLY, W.A. (1964): *Psicología de la Educación*. Madrid. Morata.
- KEMP, A.E. (1981a): “The personality structure of the musician: I. Identifying a profile of traits for the performer” *Psychology of Music, 9*. P. 3 – 14.

- KEMP, A.E. (1981b): "Personality differences between the players of string, woodwind, brass and keyboard instruments, and singers". *Council for Research in Music Education Bulletin*, 66. P. 33 – 38.
- KEMP, A.E. (1981c): "The personality structure of the musician: II. Identifying a profile of traits for the composer". *Psicology of Music*, 9. P 69 – 75.
- KEMP, A.E. (1982a) : "Personality traits of successful student music teachers". *Psicology of Music*, Special Issue, P. 72 – 75.
- KEMP A.E. (1982b): "The personality structure of the musician: III. The significance of sex differences". *Psicology of Music*, 10. P. 48 – 58.
- KEMP, A.E. (1982c): "The personality structure of the musician: IV. Incorporating group profiles into a comprehensive model". *Psicology of Music*, 10. P. 3 – 6.
- KEMP, A.E. (1984): "Psicological androgyny in musicians". *Council for Research in Music Education Bulletin*, 85. P. 102 – 108.
- KEMP, A. y otros (1993): *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical*. Buenos Aires. Collegium Musicum.
- KERLINGER (1985): Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. México. Interamericana.
- KNELLER, G.F. (1965): *The art and science of creativity*. New York. Holt.
- KOFMAN, S. (1973): *El nacimiento del arte (Una interpretación de la estética freudiana)*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- KOHLBERG, L. MAYER, R. (1972): "Development as the aim of education". *Educational review*, 42.4. (449-96). Harvard.
- KRAUS, E. y Colaboradores (1964): *El estado actual de la educación*. Buenos Aires. Editor. Universit.
- KRIS, E. (1952): *The creativity question*. Durham. Duke University Press.
- KUCHARSKI, R. (1980): *La Música, vehículo de Expresión Cultural*. Madrid. Edición del Ministerio de Cultura.
- KUCHARSKI, R. (1974): *Música para las aulas (Col. Música y Cultura)*. Madrid. Imprenta Relieves Arsango.
- KÜNTZEL – HANSEN, M. (1981): *Educación Musical precoz y estimulación auditiva*. Barcelona, Editorial Médica y Técnica, S.A.

- LABINOWICZ, E.D. (1982): *Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje. Enseñanza*. México. Fondo Educativo Interamericano.
- LABOR (1975): *Enciclopedia Labor Tomo VII (La Literatura – LA Música)*. Barcelona. Labor.
- LABUSSIÈRE, A. (1991): “Pedagogía y Educación Musical”. *En Compendio de Musicología, CHAYLLEY, J. Madrid. Alianza Música*.
- LACARCEL MORENO, J. (1992): *La conservación de la melodía: un estudio evolutivo entre los cuatro y nueve años de edad*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Murcia.
- LACARCEL MORENO, J. (1995): *Psicología de la Música y Educación Musical*. Madrid, Visor Distribuciones, S.A.
- LACÁRCEL MORENO, J. (1990): *Musicoterapia en Educación Especial*. Universidad de Murcia.
- LAFERRIÈRE, G. (1993): *La improvisación pedagógica y teatral*. Bilbao. EGA.
- LANCASTER, J. (1991): *Las artes en la Educación Primaria*. Madrid. Morata.
- LANDSHEERE, G.D. (1979): *La formación de los enseñantes del mañana*. Madrid. Narcea.
- LANGEVELD, J. (2002): *Escuchar y mirar. Teoría de la música*. Madrid. Akal.
- LANZA, A. (1986): *Historia de la Música, 10. El siglo XX. (3ª parte)*. Madrid. Turner Música.
- LARK HOROWITZ Y OTROS (1965): *La educación artística del niño*. Buenos Aires. Paidós.
- LARREA PALACIN, A. (1958): *El folklore y la escuela*. Madrid. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- LARROYO, F. (1964): *Historia General de la Pedagogía*. México. Porrúa.
- LATORRE, A y otros (1996): *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona. GR 92.
- LATORRE LATORRE, A. Y FORTES DEL VALLE, M.C. (1997): “Aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva psicológica” en Eufonía, num. 8: *Creatividad / Improvisación*. Barcelona. Graó.

- LATORRE, A. Y SANFÉLIX, F. (1997): “El profesor como variable clave de la situación educativa: una aproximación al profesor de música en la comunidad valenciana.” En *Eufonía*, num. 8: *Creatividad / Improvisación*. Barcelona. Graó.
- LAVIGNAC, A. (1979): *La educación Musical*. Buenos Aires. Ricordi Americana. S.A.E.C.
- LAVISTA, M. (1988): “El proceso creador en la improvisación musical” en *Textos en torno a la música*. Ensayos nº 6. México. Luis Jaime Cortez (ed). CENIDIM.
- LEIMER – GIESEKING, (1951): *Rítmica, dinámica, pedal*. Buenos Aires. Ricordi Americana.
- LEÓN, O. y MONTERO, I. (1998): *Diseño de Investigaciones*. Madrid. McGraw – Hill.
- L’EPINGLE, C. (1993): *Audición activa con percusión*. Courlay, Francia. Fuzeau.
- LEONARD, H. (ed) (1981): *El libro de los acordes para piano*. Barcelona.
- LERDAHL, F. / JACKENDOFF, R. (1983): *A generative theory of tonal music*. Massachusetts. M.I.T. Press.
- LEUCHTER, E. (1946): *Ensayo sobre la Evolución de la Música en Occidente*. Buenos Aires. Ricordi Americana.
- LEVAILLANT, D. (1989): *El piano*. Madrid. Labor, S.A.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Madrid. Jefatura de Estado. BOE 307.
- LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 238.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, DE UNIVERSIDADES. BOE. 307.
- LEY 15/2003, de 22 de diciembre, ANDALUZA DE UNIVERSIDADES, publicado el 16 de enero de 2004. BOE 14.
- LHEVINNE, J. (1972): *Basic principles in pianoforte playing. With a new foreword by Rosina Lhevinne*. New York. Dover Publications, Inc.
- LINDLEY, M. AND BOXALL, M. (1982): *Early Keyboard fingerings. An Anthology*. London. Schott and Co. LTD.

- LIPPMAN, E. (1975): *A musical Thought in Ancien Greece*. New York. Da Capo Press.
- LIPPS, T. (1923): *Los fundamentos de la estética*. Madrid. Daniel Jorro, Edit.
- LIZASO, B. (1990): *Técnicas y juegos de expresión musical*. Madrid. Alhambra.
- LOESSER, A. (1990): *Men, women and pianos. A social History*. New York. Dover Publications, inc.
- LOGAN, L.M. y LOGAN, V.G. (1980): *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona. Oikos – Tau.
- LÓPEZ, M.A. (1979): *La escuela normal de Granada. (1846 – 1970)*. Granada. Secretariado de Publicaciones. Universidad de Granada.
- LÓPEZ ALONSO, M^a de los A.: *Historia del piano y de la interpretación pianística*. María de los Ángeles López Alonso, ed.
- LÓPEZ – CHAVARRI, E. (1922): *Historia de la Música, 2 vol.* Barcelona. Imprenta Elceveriana y Librería Camí.
- LÓPEZ - CHAVARRI, E (1927): *Música popular española*. Barcelona. Labor.
- LÓPEZ, R. Y MENA, I. (1992): *Entorno a la creatividad*. Santiago de Chile. C.P.U.
- LÓPEZ, R. (1993): Métodos para el desarrollo de la creatividad. *Revista de Estudios Sociales*, 76. 111-133.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, O. (2001): *Evaluación y desarrollo de la creatividad*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- LÓPEZ URQUIZAR, N. / SOLA MARTÍNEZ, T. (1998): *Diseño Curricular de Educación Primaria. Teoría y Práctica de la Programación*. Granada. Adhara.
- LORENTE, R. (1981): *Expresión Musical en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones.
- LORENZO QUILES, O. (2003): *Educación Musical no formal a través de la prensa de divulgación general en España*. TESIS DOCTORAL. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- LOROÑO, A. / DEL CAMPO, P. (1987): *Taller de biomúsica. Manual de Musicoterapia*. Barcelona. Cuadernos de Integral.

- LOSTIA, M. (1989): *Música y Psicología*. Milano. Franco Angeli.
- LOWENFELD, V. / LAMBERT BRITAIN, W. (1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Kapelusz.
- LOWENFELD, V. (1981): *Viktor Lowenfeld speaks on art and creativity*. Washington. National Art Education Association.
- LOWENSTEIN, O.P. (1978): *Los sentidos*. México. Fondo de cultura económica.
- LUCKACS, G. (1965): *Estética I (La peculiaridad de la estética)*. Barcelona. Grijalbo.
- LULL SANTIAGO, J. (1985): *Competencias docentes en la Didáctica especial de Música*. TESIS DOCTORAL. Universidad Autónoma de Barcelona.
- LURIA, A.R. (1984): *Sensación y percepción*. Barcelona. Martínez Roca.
- LUSSY, M. (1945): *El ritmo musical (su origen, función y acentuación)*. Buenos Aires. Ricordi Americana.
- LYON, G. (1987): *Apprendre seul à jouer du piano*. Ediciones Josette Lyon.
- LLONGUERAS, J. (1942): *El ritmo en la educación general de la infancia*. Barcelona. Labor.
- LLONGUERAS (1974): *Educación rítmica en la escuela*. Barcelona. Instituto Llongueras.
- MACHADO, P. (1985): *Fundamentos de la apreciación musical*. Madrid. Playor.
- MADRID, M. (2003): Creatividad, currículum y educación infantil. En A. Gervilla: *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid. Dykinson.
- MADSEN, K., MADSEN, CH. (1988): *Investigación experimental en música*. Buenos Aires. Marymar.
- MADSEN, C.K. y MOORE, R.S. (1995): *Investigación experimental en música. Manual de enseñanza autoasistida para diseño y pruebas estadísticas*. Buenos Aires. Orlando Musemeci.
- MANEVEAU, G. (1993): *Música y educación*. Madrid. Ediciones Rialp, S.A.
- MANJÓN, A. (1923): *El maestro mirando hacia fuera. 1ª parte. Condiciones del maestro*. Madrid. Tip. R. De Archivos, bibliotecas y museos.

- MANJÓN, A. (1945): *El maestro mirando hacia dentro*. Alcalá de Henares. Ed. Nacionales.
- MANN, T. (1975): *El artista y la Sociedad*. Madrid. Guadarrama.
- MANTECON, J. (1942): *Introducción al estudio de la música*. Madrid. Labor.
- MARCO, T. (1978): *Historia general de la música IV*. (El siglo XX). Alpuerto, Madrid. Ediciones Istmo.
- MARCO, T. (1983): *Historia de la Música española, 6. Siglo XX*. Madrid. Alianza Música.
- MARCO TELLO, P. (1997): *Motivación y Creatividad en la Preadolescencia*. Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e intercambio científico.
- MARÍN, R. (1980): *La creatividad*. Barcelona. C.E.A.C.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. Y TORRE DE LA, S. (1991): *Manual de la Creatividad*. Barcelona. Vicens Vives.
- MARQUINA DOMÍNGUEZ, C. (1997): “La improvisación musical en la ESO”. En Eufonía, num. 8: *Creatividad / Improvisación*. Barcelona. Graó.
- MARRERO, J. (1990): *Teoría del currículum. Proyecto docente*. La laguna.
- MARROU, H.I. (1970): *Historia de la Educación en la Antigüedad*. Buenos Aires. Editorial Universal de Buenos Aires.
- MARTENOT, M. (1993): *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid. Rialp.
- MARTENOT (1957): *Método Martenot. Solfeo. Formación y desarrollo musical*. Buenos Aires. Ricordi Americana, S.A.
- MARTENOT, M. (1970): *Método Martenot*. París. Magnard.
- MARTENOT, M. (1981): “Exposé sur sa méthode, Musique en tête (Actes du colloques sur la Psychopédagogie de la musique organisé par les villes et les conservatoires de Gennevillers et Montrenil, 1979)”. *Collection Psychologie et pédagogie de la Musique*: Issy-les-Moulineaux: Ed. Scientifiques et Psychologiques.
- MARTENS, E. / VAN SULL, V. (1992): *Osez! La musique Eveil des enfants au plaisir de la musique*. Suisse. Ed. L.E.P.
- MARTÍN, P.J. (1995): *Music, imagination & cultura*. USA, Manchester University Press.

- MARTÍN HERRERO, J.A. (1997): *Manual de antropología de la Música*. Salamanca. Amarú ediciones.
- MARTÍN IBAÑEZ, C. (1992): *Vive la música (Educación Primaria)*. Barcelona. Ocatadro.
- MARTÍN MORENO, A. (1999): “La música” en *Historia de España de Menéndez Pidal*. Madrid. Espasa Calpe, S.A.
- MARTÍN MORENO, A. (1985a): *Historia de la música española, 4. Siglo XVIII*, Madrid. Alianza Música.
- MARTÍN MORENO, A. (1985b): *Historia de la música andaluza*. Granada. Anel.
- MARTÍN MORENO, M.C. (2002): *Las propuestas curriculares para el Área de de Educación Musical en la reforma de la LOGSE: Antecedentes y estudio comparativo en Educación Primaria*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ, J.M. (1976): *Pedagogía de la creatividad*. Madrid. Bruño.
- MARTÍNEZ CELDRAN, E. (1996): *El sonido en la comunicación humana*. Barcelona. Octaedro.
- MASCHAT, V. (2001): “Música y danza para desarrollar la expresión creativa del niño” en *La Educación Artística, clave para el desarrollo de la Creatividad*. Madrid. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MASLOW, A. H. (1975): *Motivación y Personalidad*. Barcelona. Sagitario, S.A. de Ediciones y Distribuciones.
- MASLOW, A. (1983): *La personalidad creadora*. Barcelona. Kairós.
- MATEO, E., DÍEZ, M.D., MENCHEN, F. (1983): *Cómo fomentar la creatividad en la familia y en la escuela*. Madrid. Marsiega.
- MATEOS HERNÁNDEZ, L.A. (2004): *Actividades musicales para atender a la diversidad*. Publicaciones ICCE.
- MATTHEWS, D.(1986): *La música para teclado*. Madrid. Taurus Ediciones, S.A.
- MATUSSEK, P. (1977): *La creatividad*. Barcelona. Herder.
- MCGUIGAN (1977): *Psicología experimental. Enfoque metodológico*. México. Trillas.

- MCNEMAR, Q. (1964): *lost: Our Intelligence?*. *American psychologist*, 19. 871-882.
- MCPHERSON, J.H. (1963): "A proposal for establishing ultimate criteria for measuring creative output", en C.W. TAYLOR: *Scientific creativity: Its recognition and development*. Nueva York. Wiley.
- MEAD, M. (1961): *Sexo y temperamento*. Buenos Aires. Paidós.
- MEDINA RIVILLA, A. (1994): *La formación del Profesorado para una nueva Educación Infantil*. Fuenlabrada - Madrid. Editorial Cincel, S.A.
- MEDINA, A. (1995): "Música universitaria (sobre la licenciatura en Historia y Ciencias de la música)" en *Eufonía: Didáctica de la Música*, nº 1. *Aprender música, ¿dónde y para qué?*. Graó (pp. 79-87).
- MENCHEN, F. Y otros (1983): *Cómo fomentar la creatividad en la familia, en la escuela*. Madrid. Marsiega.
- MENCHEN BELLON, F., DADAMIA ISABELA, O.M., MARTÍNEZ ÁLVAREZ, J. (1984): *La creatividad en la educación*. Madrid. Editorial Escuela Española, S.A.
- MENCHEN, F. (1999): *Dimensión creativa*. En M. Carretero: *Pedagogía de la escuela infantil*. Madrid. Santillana.
- MENCHÉN BELLON, F. (2001): *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid. Pirámide.
- MENUHIN, Y. (1997): "La música y el proceso creativo humano", en DEL CAMPO, P.: *La música como proceso humano*. Salamanca. Amarú ediciones.
- MERLIN, C. WITTROCK (1989): *La investigación de la enseñanza. I. Enfoques, Teorías y métodos. II. Métodos Cualitativos y de Observación. III. Profesores y alumnos*. Barcelona. Paidós.
- MESA FRANCO, M.C. y SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (1996): *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEYER, L.B. (1956): *Emotion and meaning in music*. Chicago. University of Chicago Press.
- MIALARET, G. / Vial, j. (1981): *Histoire mondiale de l'éducation*. París. Presses Universitaires de France.

- MICHELS, U. (1982-1992): *Atlas de Música I y II*. Madrid. Alianza.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1966): *Formación de maestros*. Madrid. M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1982): *La reforma en la formación del Profesorado de E.G.B.* Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para el debate*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema educativo*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base para la Educación Primaria*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991): *Real Decreto 1006/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación Primaria*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991): *Real Decreto 1449/1991, 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 estudio conducentes a su obtención*. Madrid. M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990 – 1991): *Plan Provincial de formación del profesorado*. Melilla. Dirección Provincial de Melilla.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Educación Primaria (Cajas Rojas)*. Secretaría de Estado de Educación. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE(2001): *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2001): *Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades*. BOE 96.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2001): *Orden de 25 de octubre de 2001 por la que se desarrolla el artículo cuarto del Real*

Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades, referente a la coordinación y gestión del mismo. BOE 261.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): *Real Decreto 1391/2003, de 17 de noviembre, por el que deroga el Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades. BOE 285.*
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): *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. BOE 224.*
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): *Real Decreto 830/2003, de 27 de junio por el que se establecen las enseñanzas comunes de la educación Primaria. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*
- MOCH, A. (1986): *Los efectos nocivos del ruido. Desde la vida fetal a la adolescencia. Barcelona, Editorial Planeta, S.A.*
- MOLERO PINTADO, A. (1975): *La segunda República Española y la enseñanza. En Rev. De Educación nº 240.*
- MOLINA, E. (1994): *El piano. Improvisación y acompañamiento 1. Madrid. Real Musical.*
- MOLINA, E. (1995): *El piano. Improvisación y acompañamiento 2. Madrid. Real Musical.*
- MOLINA, E. (1997): *El piano. Improvisación y acompañamiento 3. Madrid. Real Musical.*
- MOLLO, A. (1980): “La condición social de los enseñantes”, en Debesse, M. y Mialaret, G.: *La función docente. Barcelona. OKIOSTAU.*
- MONEREO, C. y OTROS (1998): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona. Editorial Graó.*
- MONGE MIGUEL, J. J. y PORTILLO MAYORGA, R. (coord) (1997): *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: retos ante*

el siglo XXI. Santander. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

- MONTERO, L. y col. (1990): “La relación entre la formación inicial y la formación continua a través de las prácticas: IT/INSET”. *En la formación de práctica de los profesores II*, Madrid. Narcea.
- MONTESSORI, M. (1994): *Ideas sobre el Método. Manual Práctico*. Madrid. CEPE.
- MONTESSORI, M. (1970): *Manuale de Pedagogie Scientifica. Prefazione de Marida Pignatari, C7E Guinti Bemporad*, Firenze.
- MONTESSORI, M. (1982): *El niño. El secreto de la infancia*. México. Diana.
- MOORE, C. (1987): *Estimulando la creatividad: una experiencia en el sistema educacional chileno*. Tesis Doctoral. Universidad de Chile.
- MORAGAS, J. (1970): *Psicología del niño y del adolescente*. Barcelona. Labor.
- MORENO, M.A. (1979): *Música y expresión dinámica en E.G.B.* Madrid. Narcea, S.A.
- MORENO HEREDIA, L.V. (1988): *Docencia de la música: su didáctica en la E.U. del profesorado de E.G.B. y su aplicación en Preescolar y E.G.B.* Cádiz. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- MORENO, M.A. (1979): *Música y expresión dinámica en E.G.B.* Madrid. Narcea, S.A.
- MORENO, J.M. / POBLADOR, A. / DEL RIO, D. (1986): *Historia de la Educación. Edades Antigua, Media y Moderna*. Madrid. Paraninfo.
- MORENO, J.L. (1972): *Psicomúsica y Sociodrama*. Buenos Aires. Paidós.
- MORGAN, R.P. (1999): *La música del siglo XX*. Madrid. Akal.
- MOYLES, J.R. (1990): *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid. Morata.
- MURCIA, M. (1987): *Formación Musical, 1 y 2*. Madrid. Real Musical.
- MURCIA, M. (1981): *Didáctica de la Música*. Madrid. Real Musical.
- MURCIA, M. (1992): *Formación Musical. Didáctica*. Madrid. Real Musical, S.A.
- MURSELL, J.L. (1937): *The psychology of music*. New York. W.W. Norton.

- MURSELL, J.L. (1948): *Education for Musical Growth*. Boston, Massachusetts. Ginn.
- NAKKACH, S. (1997): “Estar creativos – Estar conectados”, en DEL CAMPO, P.: *La música como proceso humano*. Salamanca. Amarú ediciones.
- NARDELLI, M.L. (1975): *Iniciación Musical*. Buenos Aires. Guadalupe.
- NEFF, F. (1968): *Filosofía y Educación*. Buenos Aires. Troquel.
- NEIGHBOUR, O. GRIFFITHS, P. PERLE, G. (1986): *La segunda escuela vienesa. Schöenberg, Webern, Berg*. Barcelona. Muchnik ed.
- NEU, A. (1982): *Créations sonores*. Paris. Hachette / Van de Velde.
- NEUHAUS, H. (1987): *El arte del piano*. Madrid. Real Musical.
- NEUMAN KOVENSKY, V. (2003): *Los conciertos didácticos y la audición musical en el aula. La experiencia de la Orquesta Ciudad de Granada y su influencia en la acción docente*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Granada.
- NIEVES MARTÍN, A. (1982): *Música y su didáctica*. Buenos Aires. Humanitas.
- NOBELL, C. (1948): *Los cinco (Los Músicos Nacionalistas Rusos)*. Madrid. S.A.E.T.A.
- NOVAES, M.H. (1973): *Psicología de la aptitud creadora*. Buenos Aires. Kapelusz.
- NOVAK, J.D. (1982): *Teoría y práctica de la educación*. Madrid Alianza.
- NOVAK, J.D. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.
- OCDE y CERI (1985): *La formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Madrid. Narcea, S.A.
- ONNEN, F. (1967): *Enciclopedia de la Música*. Madrid.
- ORELLANA – PIZARRO, J.L. (1986): *El material del desarrollo sensorial*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- OREM, R. (1974): *La teoría y el método Montessori en la actualidad*. Buenos Aires. Paidós.
- ORFF, C. (1954): *Musik für kinder*. 5 vol. Mainz. Ed. Schott's.
- ORIOL, N. y PARRA, J.M. (1979): *La expresión musical en la educación básica*. Madrid. Editorial Alpuerto, S.A.

- ORIOL DE ALARCÓN, N. (2000): *La enseñanza del folklore en los colegios de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid*. TESIS DOCTORAL. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- ORIOL DE ALARCÓN, N. (2001): “Estética y creatividad en la educación ante el nuevo milenio” en *La Educación Artística, clave para el desarrollo de la Creatividad*. Madrid. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ORTEGA, M. (1990): La orientación de la creatividad en el niño preescolar. Tesis Doctoral. UNED.
- ORTEGA BASAGOITI, R. (1998): *La música para piano*. Madrid. Acento Editorial.
- OSBORN, A. (1953): *Applied imagination*. New York. Charles Scribner Sons.
- PABLO, L. (1967): *Lo que sabemos de música*. Madrid. Gregorio del Toro.
- PABLO, L. (1968): *Aproximación a una estética de la música contemporánea*. Madrid. Ciencia Nueva.
- PAGANO, A.L. (1979): Learning and creativity. *Journal of Creative Behavior*, 13. 127-138.
- PAHISSA, J. (1980): *La música y el hombre*. Barcelona. Don Bosco.
- PAHLEN, K. (1978): *La música en la educación moderna*. Buenos Aires. Ricordi Americana.
- PAHLEN, K. (1989): *Nueva síntesis del saber musical*. Buenos Aires. EMECE.
- PALACIOS, F.: *Escuchar. 20 reflexiones sobre música y educación musical*. Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.
- PALACIOS, F. (1997): “Sentencias, máximas y comentarios sobre el sonido y su orden.” En Eufonía, num. 8: *Creatividad / Improvisación*. Barcelona. Graó.
- PALACIOS, F. (2001): “Orden, memoria y creatividad en la audición musical” en *La Educación Artística, clave para el desarrollo de la Creatividad*. Madrid. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- PALMER, K. (1986): *Música*. Madrid. Ediciones Pirámide, S.A.

- PALMER, K. (1989): *Piano. Aprende tú solo*. Madrid. Ediciones Pirámide, S.A.
- PARNES, E. (1966): *Workbook of creative problem solving institutes and courses*. Buffalo. Creative Education Foundation.
- PASCUAL MEJÍA, P. (2002): *Didáctica de la música para Primaria*. Madrid. Pearson Education, S.A.
- PASTOR, P. (1997): "La ideación en la educación musical". En *Eufonía* num. 8: *Creatividad / Improvisación*. Barcelona. Graó.
- PAYNTER, J. (1972): *Heard and now*. London. Universal Edition.
- PAYNTER, J. (1991): *Oír aquí y ahora*. Buenos Aires. Ricordi.
- PAYNTER, J. (1999): *Sonido y estructura*. Madrid. Akal.
- PELEGRIN, A. (1982): *La aventura de oír*. Madrid. Cincel.
- PEÑA, D. (1987): *Estadística: modelos y métodos. Modelos lineales y series temporales*. Madrid. Alianza.
- PERELLÓ DOMÉNECH, V. (2001): *Los estudios musicales en la nueva ordenación del sistema educativo: su aplicación en la Comunidad Valenciana*. TESIS DOCTORAL. Universidad Autónoma de Madrid.
- PÉREZ GIL, M. (1991): *Desarrollo y evaluación de un programa de apoyo curricular asistido por ordenador para la enseñanza de la música en la educación obligatoria*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Valladolid.
- PÉREZ GÓMEZ (1983): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- PÉREZ JUSTE y otros (1981): *Psicología Experimental I, vol. 1*. Madrid. UNED.
- PÉREZ, M. (1985): *Diccionario de la Música y los Músicos (3 V.)*. Madrid. Istmo.
- PÉREZ FERNÁNDEZ, J.I. (2000): *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística en la creatividad y en otras variables del desarrollo infantil*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid. Dykinson.
- PÉREZ SERRANO, G. (1998): *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid. La Muralla.

- PERICOT, L. Y MALUQUER (1969): *La humanidad prehistórica*. Madrid. Bibl. Básica Salvat. Salvat Ed. Y Alianza Edit.
- PESTELLI, G. (1986): *Historia de la Música, 7. La época de Mozart y Beethoven*. Madrid. Turner Música.
- PFLEDERER ZIMMERMANN, M. (1982): “Procesos evolutivos en el aprendizaje musical”. *Symposium in Music Education*. University of Illinois. Urbana – Champaign.
- PFLEDERER ZIMMERMANN, M. (1984): “Importancia de la teoría de Piaget en la Educación Musical”, en HEMS DE GAINZA (ed): *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires. Guadalupe.
- PFLEDERER Z. Y SECHREST, L. (1968): “Conservación – type responses of children to musical stimuli”. *Council for Research in Music Education Bulletin*, 13. 19 – 36.
- PIAGET, J. (1966): *L’imagen mentale chez l’enfant*. Paris. P.U.F.
- PIAGET y otros (1971): *La toma de conciencia*. Madrid. Morata.
- PIAGET, J. (1972): *Seis estudios de Psicología*. Barcelona. Barral.
- PIAGET, J. / INHELDER, B. (1975): *Psicología del niño*. Madrid. Morata.
- PIAGET, J. (1983): *LA psicología de la inteligencia*. Barcelona. Grijalbo.
- PIAGET, J. (1969 a): *Psicología del niño*. Madrid. Morata.
- PIAGET, J. (1965): *La formación del símbolo en el niño*. México. Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, J. (1972): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid. Aguilar.
- PICKENHAIN, J.O. (1961): *Psicopedagogía musical*. Buenos Aires. Kapelusz.
- PICH SANTASUSANA, J. (1960): *Enciclopedia de la Música*. Barcelona. Gassó Hnos.
- PIERCE, J.R. (1985): *Los sonidos de la música*. Barcelona. Prensa Científica.
- PIQUERAS CALERO, M. (1996): *Juego y creatividad. Estudio sobre las posibilidades de fomentar la creatividad artística mediante una enseñanza lúdica*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- PLANTIGA, L. (1992): *La música romántica. Una historia del estilo musical en la Europa decimonónica*. Madrid. Akal.

- PLATÓN, *La República*. Libro VII, Edición y material didáctico: Juan Carlos García Borrón (1987), 1ª edición. Madrid. Editorial Alhambra, S.A.
- POLK LILLARD, P. (1978): *Un enfoque moderno del método Montessori*. México. Ed. Diana.
- POLLITT, A. (1963): *Para entender y saborear la Música*. Barcelona. Ave.
- POPPER, K.R. (1971): *La lógica de la Investigación Científica*. Madrid. Tecnos.
- POPPER Y ECCLES (1982): *El yo y su cerebro*. Barcelona. Labor Universitaria.
- PORTA NAVARRO, A. (1996): *La música en las culturas del Rock y las fuentes del currículo de Educación Musical*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Valencia.
- PORTE, D. (1986): “La rythmique Jacques Dalcroze. Une Méthode romande mundialmente connue” *Journal de l’enseignement primaire*, nº 15, pp. 11-14.
- POSTIC, M. Y DE KETELE, J.M. (1992): *Observar las situaciones educativas*. Madrid. Narcea.
- POUSSER, H. (1984): *Música, Semántica, Sociedad*. Madrid. Real Musical.
- POWELL, T. (1973): *El educador y la creatividad del niño*. Madrid. Narcea.
- POZO, J.I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Morata.
- PRECIADO, D. (1969): *Folklore Español (Música, danza y ballet)*. Madrid. Studium.
- PRIETO SÁNCHEZ, M.D., LÓPEZ MARTÍNEZ, O. Y FERRÁNDIZ GARCÍA, C. (2003): *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*. Madrid. Pirámide.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1980): *Educación e Ideología en la España contemporánea*. Barcelona. Labor – Politeia.
- RACHEWILTZ, B. (1991): *Los antiguos egipcios*. Barcelona. Plaza & Janes Editores, S.A.
- RAMSON, L. (1991): *Los niños como creadores musicales*. México. Trillas.
- RATTALINO, P. (1988): *Historia del piano. El instrumento, la música y los intérpretes*. Barcelona. Labor.

- RAYNOR, H. (1986): *Una historia social de la música. Desde la Edad Media hasta Beethoven*. Madrid. Siglo XXI.
- READ, H. (1964): *Educación por el Arte*. Buenos Aires. Paidós.
- READ, H. (1970): *Arte y Sociedad*. Barcelona. Península.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): *Diccionario de la Lengua Española*. XXI edición. Tomos I y II. Madrid. Real Academia Española.
- REESE (1988): *La música en el Renacimiento, 1 y 2*. Madrid. Alianza Música.
- REGELSKI, T. (1980): *Principios y problemas de la educación musical*. México. Diana.
- REICHEN, C.A. (1964): *El arte musical y su evolución*. Madrid. Paraninfo.
- REPUCCI, L. (1980): *Investigaciones sobre la creatividad*. Buenos Aires. Paidós.
- RIEBEN, L. (1979): *Inteligencia global, inteligencia operatoria y creatividad*. Barcelona. Médica y Técnica.
- RIEMANN, H. (1974): *History of Music Theory, Books I and II (Polyphonic Theory to the Sixteenth Century)*. New York. Da Capo Press.
- RIEMANN, H. (1945): *Teoría general de la Música*. Barcelona. Labor.
- RIEMANN, H. (1930): *Elementos de Estética Musical*. Madrid. Daniel Jorro.
- RIERA, C. Y OTROS (1994-1997): *Audición I y Audición II. Forma y color en la Música*. Barcelona. Dinsic-Boileau.
- RISTAD, E. (1989): *La música en la mente*. Chile. Cuatro Vientos.
- ROBERTSON, A. y STEVENS, D. (1985): *Historia general de la música*. (3). Madrid. Ediciones Istmo.
- RODA SALINAS, F. (1986): *Proyecto docente. Didáctica General*. Valencia.
- RODARI, G. (2000): *Ejercicios de fantasía*. Barcelona. Bronce.
- RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1980): *Didáctica general I. Objetivos y evaluación*. Madrid. Cincel-Kapelusz.
- RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1985): *Currículum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid. Anaya.
- RODRÍGUEZ ESTRADA, M. (1990): *Manual de creatividad*. México. Trillas.

- RODRÍGUEZ GARCÍA, J.A. (2001): *La educación musical en los proyectos curriculares de Educación Primaria: Evaluación de su propuesta y desarrollo*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Granada.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A., SANZ LOBO, E., SOTOMAYOR SÁEZ, M.V. (coords) (1998): *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid. Narcea, S.A.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996): *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona. – Málaga. Ediciones Aljibe.
- ROGERS, C. (1973): *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires. Paidós.
- ROGERS, C. (1975): *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires. Paidós.
- ROLLAND, R. (1956): *Músicos de hoy*. Buenos Aires. Ricordi Americana.
- ROMÁN PÉREZ, M. (1993): *Diseños curriculares de aula. Educación Artística. Música*. Madrid. Centro de estudios a distancia.
- ROMERO CARCALDA, J.J. (2001): *Metodología evolutiva para la construcción de modelos cognitivos complejos. Exploración de la “creatividad artificial” en composición musical*. TESIS DOCTORAL. Universidad de La Coruña.
- ROOT – BERNSTEIN, R. y M. (2002): *El secreto de la creatividad*. Barcelona. Editorial Kairós.
- ROSALES, C. (1989): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid. Naecea.
- ROSE, L.H. y LIN, H. (1984): A meta – analysis of long term creativity training programs. *Journal of Creative Behavior*, 18. 11 – 22.
- ROSEN, CH. (1986): *El estilo clásico, Haydn, Mozart, Beethoven*. Madrid. Alianza Música.
- ROSS, M. (1978): *The creative arts*. London. Heinemann.
- ROWELL, L. (1999): *Introducción a la filosofía de la música*. Barcelona. Editorial Gedisa, S.A.
- RUBIO, S. (1983): *Historia de la música española, 2. Desde el “ars nova” hasta 1600*. Madrid. Alianza Música.
- RUIZ AMADO (1925): *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Barcelona. Librería Religiosa.

- RUIZ ANTÓN, V. (1997): “El cifrado armónico alfabético y su aplicación en el aula de música”. En *Eufonía*, num. 8: *Creatividad / Improvisación*. Barcelona. Graó.
- RUIZ BERRIO, J. (1980): “Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores”. *LA investigación Pedagógica y la Formación de Profesores*. VII Congreso Nacional de Pedagogía S.E.P. Instituto “S. José de Calasanz” del C.S.I.C. Madrid (pp. 99-120) Voll.
- RUSSEL, B. (1931): *Ensayos sobre la educación (años infantiles)*. Madrid. Espasa-Calpe.
- RUUD, E. (1990): *Los caminos de la musicoterapia. La musicoterapia y su relación con las teorías terapéuticas actuales*. Buenos Aires. Editorial Bonum.
- SACHS, C. (1927): *LA música en la Antigüedad*. Barcelona. Labor.
- SAFSON GLEIZER, S. (2002): *Lenguaje Musical para la Formación de Maestros. Formación Rítmica*. Zaragoza. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- SALAZAR, A. (1982): *La música en la sociedad europea. I. Desde los primeros tiempos*. Madrid. Alianza Música.
- SALAZAR, A. (1983): *La música en la sociedad europea. II. Hasta finales del siglo XVIII*. Madrid. Alianza Música.
- SALAZAR, A. (1984): *La música en la sociedad europea. III. El siglo XIX (1)*. Madrid. Alianza Música.
- SALAZAR, A. (1985): *La música en la sociedad europea. III. El siglo XIX (2)*. Madrid. Alianza Música.
- SALAZAR, A. (1988): *Conceptos fundamentales en la Historia de la Música*. Madrid. Alianza Música.
- SALAZAR, A. (1950): *La música (como proceso histórico de su invención)*. México. Austral, Espasa-Calpe.
- SALAZAR, A. (1972): *LA música de España I. Desde las cuevas prehistóricas hasta el siglo XVI – II Desde el siglo XVI a Manuel de Falla*. Madrid. Austral Espasa-Calpe.
- SALAZAR, A. (1965): *Conceptos fundamentales en la historia de la Música*. Madrid. Alianza editorial.

- SALVAT (1967): *Enciclopedia Salvat de la Música*. 4 tomos. Barcelona. Salvat.
- SALVETTI, G. (1986): *Historia de la Música, 10. El siglo XX (1ª parte)*. Madrid. Turner Música.
- SALZER, F. (1990): *Audición estructural*. Barcelona. Labor.
- SALZMAN, E. (1972): *La música del siglo XX*. Buenos Aires. Victor Lerú.
- SANCHEZ CEREZO Y OTROS (1988): *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid. Santillana.
- SANCHEZ MÉNDEZ, M. (1991): “La educación artística y las orientaciones para el futuro” en HERNÁNDEZ, JODAR Y MARÍN: *¿Qué es la educación artística?*. Barcelona. Sendai.
- SANCHO, J.M^a (1990): *Los profesores y el Currículo*. Barcelona. Horsori.
- SANDVED, K.B. (1962): *El mundo de la Música*. Madrid. Espasa-Calpe.
- SANJOSÉ HUGUET, V. (1997): *Didáctica de la expresión musical para maestros*. Valencia, Piles. Editorial de Música, S.A.
- SANTAELLA LÓPEZ, J. (2003): *Crisis de las Humanidades y Educación en Valores: referencia especial a la Ley de Calidad*. Granada. Universidad de Granada.
- SANTAYANA, C. (1968): *El sentido de la Belleza*. Barcelona. Montaner y Simón.
- SANTONI RUGIU, A. (1981): *Historia social de la Educación*. Barcelona. Reforma de la escuela.
- SANUY, M. y GONZÁLEZ SARMIENTO, L. (1969): *Orff – Schulwerk, Música para niños*. Madrid, Unión Musical Española, editores.
- SANUY, M.C. (1982): *Música maestro. Bases para una educación musical de 2-7 años*. Madrid. Cincel.
- SANUY, M. (1994): *Aula sonora. Hacia una educación musical en Primaria*. Madrid. Ediciones Morata, S.L.
- SARFSON GLEIZER, S. (2002): *Lenguaje Musical para la formación de maestros. Formación rítmica*. Zaragoza. Prensas universitarias de Zaragoza.
- SARO GANDARILLAS, F. (1996): *Estudios melillenses. Notas sobre urbanismo, historia y sociedad en Melilla*. Melilla. Consejería de Cultura, Educación, Juventud y Deporte. Ciudad Autónoma de Melilla.

- SCIACA, M.F. (1962): *El problema de la educación (en la Hª del Pensamiento Filosófico y Pedagógico)*. Barcelona. Miracle.
- SCIACCA, G.M. (1965): *El niño y el folklore*. Buenos Aires. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- SCURTULESCU, D. Y F. (1993): *La vía trascendental de la Música*. Barcelona. Mandala.
- SCHAEFFER, P. (1988): *Tratado de los objetivos musicales*. Madrid. Alianza.
- SCHAFER, R.M. (1981): *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires. Ricordi.
- SCHAFER, R.M. (1983): *El compositor en el aula*. Buenos Aires. Ricordi.
- SCHAFER, R.M. (1984): *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires. Ricordi.
- SCHENK-DANZINGER, L. (1977): *Psicología pedagógica*. Buenos Aires. Kapelusz.
- SCHILLER, F. (1968): *La educación estética del hombre*. Madrid. Espasa – Calpe.
- SCHLOEZER, B. Y SRIABINE, M. (1973): *Problemas de la música moderna*. Barcelona. Seix Barral.
- SCHNEIDER, M. (1957): *Sobre la esencia de la música y orígenes de la música*. Barcelona. Labor.
- SCHNEIDER, M., FERRER, R., PALAU, J., y otros (1979): *Enciclopedia Labor. Tomo VII: La literatura – La música*. Barcelona. Editorial Labor, S.A.
- SCHOCH, R. (1964): *Educación musical en la escuela*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- SCHOLLES, P. (1984): *Diccionario Oxford de la Música. 2vol.* Barcelona. Ed. Sudamericana.
- SCHOLZ, H. (1951): *Compendio de armonía*. Barcelona. Labor.
- SCHOPENHAUER (1968): *Metafísica de lo bello y lo estético*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- SCHOPENHAUER (1966): *Fragmentos sobre la historia de la Filosofía*. Buenos Aires. Aguilar.
- SCHUMANN, (1955): *Consejos a los jóvenes estudiantes de música*. Buenos Aires. Ricordi Americana.

- SEASHORE, C.E. (1960): "Seashore measures of musical talents". *New York. Teh Psychological Corporation.*
- SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L.S., COOK, S.W. (1980): *Métodos de Investigación en las relaciones sociales.* Madrid. Ediciones Rialp, S.A.
- SERAFINE, M.L. (1979): "A mesure of meter conservation in music based of Piaget's" *Genetic Psychology Monographs*, 99 (185-229).
- SERAFINE, M.L. (1980): "Piagetian Research in Music". *Council for Research in Music.* Education Bulletin, 62 (1-21).
- SERAFINE, M.L. (1983): "Procesos cognitivos en la música: descubrimientos y definiciones". *Bulletin of the Council for Research en Music Education* 73, 1-14.
- SERAFINE, M.L. (1988): *Music as cognition: The Development of Thought in Sound.* New York. Columbia University Press.
- SERNA BAÑO, M.P. (1997): *Rehabilitación logopédica en el retraso mental, con ayuda de la música.* Barcelona. Ediciones Lebon.
- SHAPIRO, H.L. (1975): *Hombre, cultura y Sociedad.* México. Fondo de cultura económica.
- SHIRLAW, M. (1969): *The theory of Harmony.* New York. Da Capo Press.
- SHUTER-DYSON, R. (1982): "El desarrollo de la investigación en la Psicología de la música y en la educación musical" en HEMSY DE GAINZA, *Nuevas perspectivas de la Educación Musical.* Buenos Aires. Guadalupe.
- SINGER, H.E. (1962): *Civilisation and Disease.* University of Chicago Press, Phoenix Books.
- SIKORA, J. (1979): *Manual de métodos creativos.* Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- SILBERMANN, A. (1955): *Introduction a une Sociologie de la Musique.* París. Presses Universitaires de France.
- SILBERMANN, A. (1962): *Estructura social de la Música.* Madrid. Taurus.
- SIMÓN, H.A. (1976): La comprensión de la creatividad. En J. Curtis, G. Demos, E. Torrance (Edts): *Implicaciones educativas de la creatividad.* Barcelona. Anaya.
- SKINNER, B. (1976): *Tecnología de la enseñanza.* Barcelona. Labor.
- SLOBODA, J.A. (1985b): *L'esprit Musicien. La psychologie cognitive de la musique.* Liege, Bruxelles. Pierre Mardaga, Ed.

- SMALL, C. (2003): *Música, sociedad y educación*. Madrid, Alianza.
- SOLER FIERREZ, E. (1989): *La educación sensorial*. Madrid. Alhambra.
- SPRANGER, E. (1966): *Cultura y Educación (Parte histórica)*. Madrid. Austral Espasa-Calpe.
- STENBERG, R.J. (1999): *Handbook of creativity*. New York. Cambridge University Press.
- STENHOUSE (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- STEWART, R.J. (1990): *Música y conciencia*. Madrid. Mandala.
- STEWART, R.J. (1991): *Música, poder, armonía. Un cuaderno de trabajo sobre la música y las fuerzas internas*. Madrid. Mandala.
- STOKOWSKI, L. (1964): *Música para todos nosotros*. Madrid. Austral Espasa-Calpe.
- STRAWINSKY, I. (1977): *Poética Musical*. Madrid. Taurus.
- SUBIRA, J. (1930): *La música, sus evoluciones y estado actual*. Madrid. Editorial Páez.
- SUBIRA, J. (1951): *Historia de la Música I. Música Antigua (Melodía unisonal y contrapunto), II. Música moderna (Melodía acompañada y armonía)*. Barcelona. Salvat editores.
- SUBIRA, J. (1953): *Historia de la Música Española e Hispanoamericana*. Barcelona. Salvat
- SWANWICK, K. (2000): *Música, Pensamiento y Educación*. Madrid, Ediciones Morata.
- TAYLOR, I.A. (1970): Creative production in gifted young adults through simultaneous sensory stimulation. *Gifted Child Quarterly*, 14. 46-55.
- TAYLOR, W. (1976): Ideas sobre los procesos educativos en educación. En J. Curtis, G. Demos, E. Torrance (Edts): *Implicaciones educativas de la creatividad*. Barcelona. Anaya.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.
- TELLEZ, J.L. (1985): *Para acercarse a la música*. Pamplona. Salvat.
- TEPLOV, B.M. (1966): *Psychologie des aptitudes musicales*. Paris. P.U.F.
- THAYER GASTON, E. y otros (1971): *Tratado de musicoterapia*. Buenos Aires. Paidós.

- THORDINKE, R.L. (1966): *Some methodological issues in the study ocreativity. Testing problems in perspective*. Washington. American Council of Education.
- THORN, B.A. (1973): "An investigation of Piaget's Conservation Theory and its implications for Teaching and Developing melodic and Rhithmic Concepts". *Doctoral Disertation*. University of Oklahoma.
- TIMAKIN, y adaptaciones DE TCHOKOV / GEMIU (1991): *El piano. Guía del profesor para la iniciación y formación del pianista*. Madrid. Real Musical.
- TITONE, R. (1966): *Metodología Didáctica*. Madrid. Rialp.
- TODT, E. (1982): *La motivación. Problemas, resultados y aplicaciones*. Barcelona. Editorial Herder.
- TOJAR, J.C. (1993): *Concoerdancia en los registros observacionales. Calidad de la investigación educativa en Metodología Observacional*. Barcelona. PPU.
- TOMATIS, A. (1969): *El oído y el lenguaje*. Barcelona. Martínez Roca.
- TORRANCE, E.P. (1962): *Guide creative talent*. New York. Prentice Hall.
- TORRANCE, E.P. (1966): *Torrance Test of Creative Thinking*. Princeton. New York.
- TORRANCE, E.P. (1969): *Orientación del talento creativo*. Buenos Aires. Troquel.
- TORRANCE, E.P. (1974): *Torrance test of creativity thinking. Norms techical manual. Verbal tests, forms A and B; figural tests, forms A and B*. Personnel Press.
- TORRANCE, E.P. (1975): El cultivo del talento creador. En G.A. Davis y J.A. Scott (Edts): *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires. Paidós.
- TORRANCE, E.P. (1976): La enseñanza creativa produce efectos específicos. En J. Curtis, G. Demos, E. Torrance (Edts): *Implicaciones educativas de la creatividad*. Barcelona. Anaya.
- TORRANCE, E.P. y MYERS, R.E. (1976): *La enseñanza creativa*. Madrid. Santillana, aula XXI.
- TORRANCE, E.P. (1977): *Educación y capacidad creativa*. Madrid. Ediciones Marova, S.L.

- TORRANCE, E.P. (1980): La validez predictiva de los tests de pensamiento creativo. En A. Beaudot (Edt.): *La creatividad*. Madrid. Narcea.
- TORRANCE, E.P. y SAFTER, H.T. (1986): Are Children becoming more creative?. *Journal of Creative Behavior*, 17. 9-16.
- TORRANCE, E.P. (1995): *Why Fly?*. New Jersey. Ablex.
- TORRANCE, E.P. (1999): *Making the creative leap beyond*. Buffalo. Cef.
- TORRE DE LA, S. (1995): *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid. Escuela Española.
- TORRE DE LA, S. (1999): “La dieta creativa en Educación Infantil”, en *Un mundo para el niño. Innovaciones Curriculares. II Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores*. Málaga (Coords. Gervilla Castillo, Barreales Llamas). Centro de Educación de la Diputación Provincial de Málaga.
- TORRE DE LA, S. (2001): *Calendario de Formación Creativa*. Barcelona. PPU.
- TORRES, J., GALLEGO, A. y ÁLVAREZ, L.(1984): *Música y Sociedad*. Madrid, Real Musical, S. A.
- TOSCO, V. (1985): *La creación musical en el niño. Cuadernos de Didáctica Musical*. Córdoba (Argentina). T.A.P.A.S.
- TOURETTE, C. Y OTROS (1988): “Psicopedagogía del niño”. *Cuadernos de puericultura 2*. Barcelona. Masson.
- TUÑÓN DE LARA, M. (1968): *La España del siglo XIX*. París.
- TUR MAYANS, P. (1992): *Reflexiones sobre Educación Musical. Historia sobre el pensamiento filosófico musical*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- TUTT, D. (1998): *Primeros ejercicios musicales*. Madrid. Akal.
- ULMANN, G. (1972): *Creatividad*. Madrid. Rialp.
- ULRICH, M. (1982): *Atlas de música. I*. Madrid. Alianza Editorial.
- ULRICH, M. (1992): *Atlas de música. II*. Madrid. Alianza Editorial.
- UNIDAD PARA LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS (2004): *Plan Andaluz de calidad de las Universidades*.
- UNIVERSIDAD DE GRANADA: *Plan de Calidad Docente 2001-2004*. Granada.

- UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (1989): Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, número 6: *Actas del IV Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio (varias comunicaciones)*. Zaragoza.
- UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (1991): Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, número 11: *Tema monográfico: Investigación – Acción, Diseño Curricular y Formación del Profesorado. (Varios artículos)*. Zaragoza.
- UNIVERSIDAD DE VERANO (1987): *Formación permanente de profesorado en Europa: Experiencias y perspectivas*. Madrid.
- UNIVERSIDAD DE MURCIA (1981): *Las escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.* Murcia. I.C.E.
- VALLE LÓPEZ, A. (1990): *Historia de la Educación Contemporánea: Fundamentación científica y metodológica*. Madrid. Nieva.
- VALLEE, R. (1991): *Tartamudez y Musicoterapia. Superar la inhibición, de lo no verbal a lo verbal*. Bilbao. M.I.-C.I.M. – Revista de Musicoterapia, Música, Terapia y Comunicación, Colección Monográfica.
- VALLS CASANOVAS, A. (1998): *La didácticas de la música en la formación inicial de los maestros especialistas de música en la enseñanza primaria*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Barcelona.
- VALLS GORINA, M. (1970): *Aproximación a la música (Reflexiones en torno al hecho musical)*. Madrid. Salvat Editores.
- VALLS GORINA, M. (1962): *La música española después de Manuel de Falla*. Madrid. Revista de Occidente.
- VALLS GORINA, M. (1984): *Para entender la música*. Madrid. Alianza.
- VALLS, V. (1936): “El maestro en la sociedad capitalista y en la sociedad proletaria”, *en la Nueva Pedagogía*, 1. 27 y 30.
- VANDERSPAR, E. (1990): *Manual Jacques-Dalcroze: Principios y recomendaciones para la enseñanza de la rítmica*. Barcelona. Institut Joan Llongueras.
- VARAGNAC, A. (1938): *Definition du Folklore*. Paris.
- VARELA, J. Y ORTEGA, F. (1985): *El aprendiz del maestro*. Madrid. M.E.C.
- VASSAL, J. (1975): *Folksong (Historia de la música popular)*. Madrid. Igreca.

- VÁZQUEZ PRADA, M.T. (1989): *La historia de la educación*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- VÁZQUEZ TUR, M.J.D. (1988): *El piano y su música en el siglo XIX en España*. TESIS DOCTORAL. Universidad de Santiago de Compostela.
- VELASCO SANTAMARIÑA, C. (1984): *Iniciación a la educación musical*. Ceuta. Imperio.
- VERA, A. (1989): “El desarrollo de las destrezas: un estudio descriptivo”. *Infancia y Aprendizaje*, nº 45, pp. 108-121.
- VERALDI, G. Y VERALDI, B. (1979): *Psicología de la creación*. Madrid. Belgas.
- VERDEAU-PAILLES, J. (1979): *Las técnicas psicomusicales activas de grupo y su aplicación en Psiquiatría*. Barcelona. Científico Médica.
- VERLEE WILLIAMS, L. (1986): *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona. Martínez Roca.
- VIAL, J. (1980): *Les instituteurs*. Paris. Jean – Pierre Delarge.
- VIAN, B. (1984): *Escritos sobre Jazz*, (2 vol.). Madrid. Grech.
- VIDAL, A. (1936): “El niño en la sociedad capitalista y en la sociedad proletaria” en *La Nueva Pedagogía*, 1. 8-18.
- VILAR, J.M. (1997): “Aquella música tan especial. Una actividad en el aula de música en secundaria”. En *Eufonía*, num. 8: *Creatividad / Improvisación*. Barcelona. Graó.
- VILAR MONMANY, M. (2001): *De la formación inicial del maestro de Educación Musical a la práctica profesional: Análisis y Evaluación*. TESIS DOCTORAL. Universidad Autónoma de Barcelona.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1996): *La formación Permanente del Profesorado en el nuevo Sistema Educativo de España*. Vilassar de mar – Barcelona. Oikos-Tau.
- VINAY, G. (1977): *Historia de la música, vol. II. El siglo XX (2ª parte)*. Madrid. Turner.
- VIVANCO, P. (1986): *Exploremos el sonido*. Buenos Aires. Ricordi.
- VV.AA. (1967): *Método Coral Kodály*. Buenos Aires. Barry.
- VV.AA. (1977): *El sonido. Área de Expresión Dinámica. Guía Didáctica*. Madrid. Interduc / Schroedel.

- VV.AA. (1978): “La musique et les sciences cognitives”. *Actas del Congreso de París*. París. Ed. Pierre Mardaga.
- VV.AA. (1980): “La investigación pedagógica y la formación de profesores”. VII Congreso Nacional de Pedagogía S.E.P. Instituto “S. José de Calasanz” del C.S.I.C. Madrid.
- VV.AA. (1982): “Conclusiones del análisis de la identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio y Reformas de sus enseñanzas” en *Rev. De la Educación* nº 269. Madrid.
- VV.AA. (1985): *Historia de la Educación en España. 3 vol. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.*
- VV.AA. (HEMSY DE GAINZA), ed. (1990): *Nuevas perspectivas de la Educación Musical*. Buenos Aires. Guadalupe.
- VV.AA. (1991): *Creativity in the music classroom. The best of Mej*. Reston. Virginia. USA. Hamann D.L. Editor. MENC.
- VV.AA. (1993): *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical* (KEMP, A. Compilador) Buenos Aires. Collegium Musicum.
- VV.AA. (1998): *Solfeo Kodaly, Guía Didáctica*. Madrid. Pirámide.
- WALKER (1989): *Métodos de Investigación para el profesorado*. Madrid. Morata.
- WALLACH, M.A. (1970): “Creativity” en P.H. MUSSEN: *Carmichael’s manual of child psychology*. Nueva York. Wiley.
- WALLACH, M. y KOGAN, N. (1971): *The intelligence / creativity distinction*. New York. General Learning Press.
- WALLACH, M. y KOGAN, N. (1972): *Creativity and intelligence*. Durham. Duke University Press.
- WALLAS, G. (1926): The art of thought. En P.E. Vernon (1970): *Creativity*. England. Penguin Books.
- WALLON, H. (1980^a): *La evolución Psicológica del niño*. Barcelona. Crítica.
- WALLON, H. (1980^b): *Psicología del niño*. Madrid. Pablo del Río.
- WALLON, H. (1987): *Psicología y educación del niño. Una compilación didáctica del desarrollo y la educación infantil*. Madrid. Visor.
- WARD, J. (1964): *Método Ward*. Bélgica. Desclée.

- WEISBERG, P.S. y SPRINGER, J.K. (1980): El medio familiar en la función creativa. En A. Beaudot (Edt.): *La creatividad*. Madrid: Narcea.
- WEISBERG, R.W. (1987): *Creatividad. El genio y otros mitos*. Barcelona. Labor.
- WERTSCH, L.S. (1988): *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós.
- WILLEMS, E. (1979): *El ritmo musical*. Buenos Aires. Eudeba.
- WILLEMS, E. / CHAPUIS, J. (1989): “Características del método Willems de Educación Musical. Principios válidos tanto para la iniciación musical de los niños pequeños como para la preparación al solfeo, instrumento y creación musical”. *Revista Música y Educación*. Vol II nº2.
- WILLEMS, E / CHAPUIS, J. (1992): “Naturaleza del oído musical”. *Revista de Música y Educación*, nº 11.
- WILLEMS, E. y CHAPUIS, J. (1993): “Los ejercicios de audición”, en *Música y Educación*, año VI, nº 4. Madrid. Musicalis.
- WILLEMS, E. (1981): *El valor humano de la Educación Musical*. Barcelona. Paidós.
- WILLEMS, E. / CHAPUIS, J. (1994): *Educación Musical Willems*. Fribourg. Pro Música.
- WILLEMS, E. / CHAPUIS, J. (1990): “Panorama pedagógico de la educación musical Willems”. *Revista Música y Educación* Vol. III, nº 1.
- WILLEMS, E. (1985): *L'oreille Musicale. Tome 1: La preparation auditive de l'enfant*. Fribourg. Pro Música.
- WILLEMS, E. (1966): *Educación Musical. Guía didáctica para el maestro*. Buenos Aires. Ricordi.
- WILLEMS, E. (1979): *El ritmo musical*. Buenos Aires. Eudeba.
- WILLEMS, E. (1982): *Educación Musical*. Buenos Aires. Ricordi.
- WILLEMS, E. (1984): *Las bases psicológicas de la educación Musical*. Buenos Aires. Eudeba.
- WILLEMS, E. (1978): *Introduction a la Musicotherapie*. París. Albin Michel.
- WILLEMS, E. (1996): “Método Willems”. “El ritmo musical y el movimiento natural en los cursos de Educación Musical” en *Música y Educación*, nº 25. Madrid. Musicalis.

- WILLS, P. y PETER, M. (2000): *Música para todos. Desarrollo de la música en el currículo de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid. Akal.
- WITTROCK, M.C. (1986): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona. Paidós/MEC.
- WOLF, J. (1957): *Historia de la Música, con un estudio crítico sobre Historia de la Música Española*. Barcelona. Labor.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós / MEC.
- WUYTACK, J. / BOAL PALHEIROS, G. (2000): *Audición musical activa. Libro del profesor*. Porto. Portugal. Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- WUYTACK, J. / BOAL PALHEIROS, G. (2000): *Audición musical activa. Libro del alumno*. Porto. Portugal. Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- WUYTACK, J. (1982): *Música Viva I. Expression Rythmique*. Paris. Leduc.
- WUYTACK, J. (1982): *Instrumentarium Orff*. Paris. Leduc.
- WUYTACK, J. (1979): *Musicalia. Musicogrammes*. Grugges, Bélgica. De Garve.
- WUYTACK, J. (1970): *Música viva. Sonnez... Battez*. París. Leduc.
- WUYTACK, J. (1957): *Musicalia*. Paris. Leduc.
- WUYTACK, J. (1966): *La audición*. Paris. Leduc.
- ZABALA, A. (coord.) y otros (1996): *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Graó / ICE Universitat de Barcelona.
- ZABALA, A. (2000): *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona. Graó.
- ZAMACOIS, J. (1960): *Curso de formas musicales*. Barcelona. Labor.
- ZAMACOIS, J. (1975): *Temas de Estética y de Historia de la Música*. Barcelona. Labor.
- ZAMACOIS, J. (1975): *Guión de la Historia de la Música*. Barcelona. Quiroga.
- ZAMACOIS, J. (1981): *Temas de Pedagogía Musical*. Barcelona. Quiroga.
- ZENATTI, A. (1981): *L'enfant et son environnement musical*. Issy – les Moulineaux. Moulineaux, E.A.P.

- ZENATTI, A. (1969): *Le Développement genetique de la perception musicale*. París. CNRS.
- ZULLIGER (1990): *Introducción a la Psicología del niño*. Barcelona. Herder.

ANEXOS

ANEXO 1

**MATERIAS TRONCALES DE LA TITULACIÓN DE MAESTRO, REGULADAS
POR EL REAL DECRETO 1440/1991**

MATERIAS TRONCALES COMUNES DEL TÍTULO DE MAESTRO EN TODAS SUS ESPECIALIDADES			
DENOMINACIÓN	BREVE DESCRIPCIÓN DE SU CONTENIDO	NÚMERO DE CRÉDITOS	ÁREAS DE CONOCIMIENTO
Bases psicopedagógicas de la Educación Especial	Dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. Los trastornos del desarrollo y su incidencia sobre el aprendizaje escolar. La escolarización de los alumnos con déficits sensoriales, físicos y psíquicos. Integración educativa de alumnos con dificultades.	8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica y Organización Escolar ▪ Psicología evolutiva y de la educación
Didáctica general	Componentes didácticos del proceso de enseñanza – aprendizaje. Modelos de enseñanza y de currícula: Diseño curricular base y elaboración de proyectos curriculares. Las funciones del profesor. Tareas de enseñanza y organización de procesos de enseñanza. Análisis de medios didácticos. La evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje.	8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica y Organización Escolar.
Organización del Centro Escolar	La estructura del sistema escolar: características y niveles. El centro como unidad organizativa: funciones directivas, de gestión pedagógica y de administración. Plan del centro. Organización de alumnos, profesores, recursos, espacios, horarios, actividades. El centro y la comunidad educativa. Derechos y deberes del profesor. Evaluación de centros. Análisis de experiencias de organización. Referencia de modelos y elementos estudiados a centros de educación infantil.	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica y Organización Escolar.
Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar	Factores y procesos básicos del aprendizaje escolar. Contenidos y procesos de aprendizaje. Aprendizaje escolar y relaciones interpersonales. Teoría y modelos explicativos del desarrollo. Desarrollo cognitivo, desarrollo y adquisición del lenguaje, desarrollo social, físico, motor y afectivo – emocional.	8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicología Evolutiva y de la Educación.
Sociología de la Educación	Conceptos básicos de sociología. Estructuras, relaciones e instituciones sociales. El sistema educativo como subsistema social. Sociología de la interacción en el aula. Sociología en la organización escolar. Sociología del currículum. Sociología de la infancia, la adolescencia y la juventud. Determinantes sociales del rendimiento escolar. Clase,	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sociología

	género y grupo étnico en la educación. Transición a la vida activa y mercado de trabajo.		
Teorías e instituciones contemporáneas de Educación.	Teorías contemporáneas de la educación. Movimientos e instituciones educativas contemporáneas. Evolución histórica del sistema escolar. Instituciones y agentes educativos. La educación no formal.	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sociología ▪ Teoría e Historia de la Educación.
Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	Recursos didácticos y nuevas tecnologías: utilización en sus distintas aplicaciones didácticas, organizativas y administrativas. Utilización de los principales instrumentos informáticos y audiovisuales.	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación Audiovisual y Publicidad ▪ Didáctica y Organización Escolar. ▪ Lenguajes y Sistemas Informáticos.

Tabla Anexo 1.1. Materias troncales comunes del título de maestro en todas las especialidades¹⁵⁶

MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL			
DENOMINACIÓN	BREVE DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	NÚMERO DE CRÉDITOS	ÁREAS DE CONOCIMIENTO
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	Contenidos, recursos metodológicos y materiales en el conocimiento del medio natural, social y cultural.	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de las Ciencias experimentales ▪ Didáctica de las Ciencias Sociales
Didáctica de la Expresión Musical	Principios de la educación Musical escolar. Métodos y sistemas actuales de pedagogía musical. Programación y evaluación. Prácticas docentes.	8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical. ▪ Música.
Educación Física y su Didáctica.	Actividades psicomotoras. Métodos y actividades de enseñanza en la educación física básica.	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Corporal. ▪ Educación Física y Deportiva.
Matemáticas y su Didáctica	Conocimiento de las Matemáticas. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de las Matemáticas.	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de las Matemáticas.
Lengua y Literatura y su Didáctica	Conocimiento de la lengua: aspectos descriptivos y normativos. La Literatura en la enseñanza de la Lengua. Lenguaje oral y escrito: comprensión y expresión. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la lengua y la literatura.	6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura. ▪ Filología correspondiente.

¹⁵⁶ B.O.E. num. 244 de viernes 11 de octubre de 1991. Pp. 33013

Idioma extranjero y su Didáctica	Conocimiento del idioma. Comprensión y expresión. Conversación. Literatura.. El aprendizaje de la lengua extranjera. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza del idioma extranjero.	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura. ▪ Filología correspondiente.
Formación instrumental	Estudio de un instrumento melódico o armónico.	8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical. ▪ Música.
Agrupaciones musicales	Práctica de conjunto instrumental. Dirección. Repertorio escolar para diferentes tipos de organizaciones instrumentales y vocales.	8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical. ▪ Música.
Formación Rítmica y Danza	Elementos fundamentales de la Rítmica. Distintos aspectos de la danza aplicada a la educación básica. Coreografías elementales. Improvisación. Repertorio.	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Corporal. ▪ Didáctica de la Expresión Musical. ▪ Música.
Formación Vocal y Auditiva	Técnicas vocales y auditivas. La exteriorización e interiorización de la melodía. Repertorio.	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical. ▪ Música.
Historia de la Música y del Folklore.	Análisis de obras. Estudio de los diferentes períodos y estéticas.	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical. ▪ Historia del Arte. ▪ Música.
Lenguaje Musical.	Estudio teórico – práctico de los elementos musicales necesarios para la lectura e interpretación musical.	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical. ▪ Música.
Prácticum	Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo, especialmente en las actividades de educación musical.	32	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todas las áreas vinculadas a las materias troncales, tanto comunes como de Especialidad, de esta Especialidad de Educación Musical.

Tabla Anexo 1.2. Materias troncales de la especialidad de Educación Musical¹⁵⁷

¹⁵⁷ B.O.E. num. 244 del viernes 11 de octubre de 1991. Pp 33013 y 33014

ANEXO 2

PRIMEROS PLANES DE ESTUDIO DE LA ESPECIALIDAD DE MAESTRO, EDUCACIÓN MUSICAL

1. Materias obligatorias de Universidad, de los primeros Planes de Estudio:

<p align="center">MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD UNIVERSIDAD DE CÁDIZ (E.U. “JOSEFINA PASCUAL” actual Facultad de Ciencias de la Educación)</p>						
Curso	Denominación	Créditos anuales			Descripción del contenido	Áreas de conocimiento
		Totales	Teóricos	prácticos		
2º	Geografía de España	4	2,5	1,5	Estudio de los aspectos físicos, humanos y económicos de España.	▪ Geografía Humana.
2º	Historia de España	4	2,5	1,5	Estudio de los aspectos políticos, económicos, sociales e ideológicos de las diferentes etapas de la Historia de España.	▪ Historia Antigua.
3º	Psicología Social de la Educación	4	3	1	Descripción y análisis del proceso educativo psicosocial e interactivo: Percepción social en el aula, actitudes del profesor y el alumno, motivación socio – escolar, conductas interactivas en el aula, el grupo clase y técnicas de grupo.	▪ Psicología Evolutiva y de la Educación ▪ Psicología Social.
3º	Filosofía	4	2	2	Introducción a los fundamentos filosóficos (antropológicos y epistemológicos) de la práctica y el discurso educativo.	▪ Filosofía

1º	Fundamentos de Ciencias de la Materia	4	3	1	Fundamentos de la estructura y comportamiento de la materia en sus aspectos microscópico y macroscópico.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Química ▪ Física.
----	---------------------------------------	---	---	---	--	--

Tabla Anexo 2.1. MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD de los primeros Planes de estudio UNIVERSIDAD DE CÁDIZ (E.U. "JOSEFINA PASCUAL" actual Facultad de Ciencias de la Educación)
158

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD						
UNIVERSIDAD DE GRANADA (CAMPUS DE MELILLA)						
Curso	Denominación	Créditos anuales			Descripción del contenido	Áreas de conocimiento
		Totales	Teóricos	Prácticos		
2º	Elementos de acústica	4	2	2	Sonido y su propagación. Bases físicas de la música. La acústica de los instrumentos musicales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de las Ciencias Experimentales ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
3º	Expresión Plástica	2	1	1	El mundo creativo del niño. Contenidos, recursos y materiales para la educación artística.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Plástica.

Tabla Anexo 2.2. MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD (Primeros Planes de estudio) UNIVERSIDAD DE GRANADA (CAMPUS DE MELILLA)¹⁵⁹

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD						
UNIVERSIDAD DE GRANADA (CAMPUS DE CEUTA)						
Curso	Denominación	Créditos anuales			Descripción del contenido	Áreas de conocimiento
		Totales	Teóricos	Prácticos		
2º	Informática en el aula	6	3	3	Breve introducción a los ordenadores personales, incluyendo aquellas herramientas que el futuro profesor va a necesitar en su vida profesional.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Física teórica. ▪ Didáctica de las Ciencias Experimentales. ▪ Didáctica de la Matemática.

Tabla Anexo 2.3. MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD (Primeros Planes de estudio) UNIVERSIDAD DE GRANADA (CAMPUS DE CEUTA)¹⁶⁰

¹⁵⁸ B.O.E. num. 263, de 3 de noviembre de 1993.

¹⁵⁹ B.O.E. num.17, de 20 de enero de 1994.

¹⁶⁰ B.O.E. num. 48, de 25 de febrero de 1994.

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD						
UNIVERSIDAD DE GRANADA (GRANADA)						
Curso	Denominación	Créditos anuales			Descripción del contenido	Áreas de conocimiento
		Totales	Teóricos	Prácticos		
1º	El ritmo musical y su Didáctica	4	2	2	Elementos fundamentales del ritmo musical. Apreciación, diferenciación, improvisación y escritura de los principales ritmos musicales. Recursos didácticos y materiales para la enseñanza del ritmo musical.	▪ Didáctica de la Expresión Musical.
1º	La melodía y su Didáctica	4	2	2	Elementos fundamentales de la melodía. Apreciación, diferenciación, improvisación y escritura de melodía. Recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la melodía.	▪ Didáctica de la Expresión Musical.

Tabla Anexo 2.4. MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD (Primeros Planes de Estudio)
UNIVERSIDAD DE GRANADA (GRANADA)¹⁶¹

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD						
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA						
Curso	Denominación	Créditos anuales			Descripción del contenido	Áreas de conocimiento
		Totales	Teóricos	Prácticos		
1º	Bases psicológicas de las Educación Musical	4	3	1	Concepto de Educación y su relación con la Música. Bases psicológicas generales y específicas para una Educación Musical. La Música: Concepto, dimensiones y niveles de sentido. Análisis de los elementos específicos de una Educación Musical. Tipos de aprendizaje y	▪ Psicología Evolutiva y de la Educación.

¹⁶¹ B.O.E. num. 202, de 24 de agosto de 1994.

					su relación con la Educación Musical.	
1º	Instrumentos musicales escolares	4	3	1	El cuerpo como instrumento. Materiales sonoros. Clasificación de instrumentos de percusión escolar. Sonorización de cuentos, poesías, danzas y representaciones dramáticas. Instrumentación de canciones escolares. Repertorio. Improvisación de motivos, frases rítmicas y melódicas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
2º	Corrientes estéticas en el Arte y la Literatura	6	4	2	Grandes períodos de la Historia del Arte y la Literatura. Caracterización de las distintas manifestaciones estéticas en el ámbito artístico y literario. Arte y Literatura contemporánea: Nuevas tendencias.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Historia del Arte. ▪ Filología Española.
2º	Folclore Musical Andaluz.	4	3	1	El folclore. Ciencia de lo popular. El folclore musical español. El folclore musical andaluz: Etapas y manifestaciones más importantes.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical
2º	Educación Rítmica y Melódica.	8	5	3	Concepto de ritmo y melodía. Estructuras rítmicas y melódicas. Ritmo, entonación y grafía. Polirritmo. El ritmo y la palabra. Fononimia. Recitados y juegos rítmicos. Fraseo rítmico y melódico. La canción. Improvisación rítmica y melódica. Repertorio de canciones infantiles.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
2º	Formación Musical.	4	3	1	Síncopas. Notas a contratiempo. Grupos de valoración especial. Intervalos: sus clases. Alteraciones. Escala cromática. Enarmonía. Tonalidad. Modalidad. Lectura e interpretación de pequeñas obras musicales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical.

3º	Taller de recursos didáctico musicales	4	3	1	Selección de materiales de desecho en relación a la Música. Clasificación de materiales sonoros. Construcción de instrumentos musicales de percusión. Discriminación sonora con los materiales fabricados. Elaboración de recursos Didáctico – Musicales. Utilización de recursos materiales y audiovisuales en la Educación Primaria	▪ Didáctica de la Expresión Musical.
3º	Musicoterapia	6	4	2	Música y Terapia. Concepto y evolución de la Musicoterapia. La música en Reeducación. Sensibilidad musical del niño disminuido. Musicoterapia en Educación Especial. Interacción Docente – Discente. Principio de ISO. Métodos de Terapia Musical. Técnicas de Musicoterapia aplicada a los diferentes tipos de deficiencias.	▪ Didáctica de la Expresión Musical.

Tabla Anexo 2.5. ¹⁶² MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD (Primeros Planes de estudio)
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD						
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA						
Curso	Denominación	Créditos anuales			Descripción del contenido	Áreas de conocimiento
		Totales	Teóricos	Prácticos		
1º	Psicología de la Educación	4	2	2	Procesos, teorías y modelos en Psicología de la Educación. Aspectos motivacionales y afectivos del alumno.	▪ Psicología Evolutiva y de la Educación.
1º	La Educación Institucional	4	2	2	El profesor como educador profesional. La educación familiar, la educación escolar, la educación de adultos. La educación en la España del siglo XX.	▪ Teoría e Historia de la Educación.
3º	Historia de la Cultura Andaluza.	4	3	1	Estudio de la cultura andaluza desde sus etapas como encrucijada de pueblos hasta la formación de su personalidad histórica actual.	▪ Historia Moderna. ▪ Historia Contemporánea.

¹⁶² B.O.E. num. 137, de 9 de junio de 1994.

Tabla Anexo 2.6. MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD (Primeros Planes de Estudio)
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA ¹⁶³

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD						
UNIVERSIDAD DE SEVILLA						
Curso	Denominación	Créditos anuales			Descripción de su contenido	Áreas de conocimiento
		Totales	Teóricos	Prácticos		
2º	Recurso y talleres en la enseñanza de las Matemáticas	4,5	3	1,5	Nociones aritméticas y geométricas básicas. Enseñanza – aprendizaje, recursos y materiales.	▪ Didáctica de las Matemáticas
2º	Historia del Arte en España. El Patrimonio Artístico Andaluz.	4,5	3	1,5	Aproximación a la Historia del Arte en España, y particularmente en Andalucía, para contribuir a su conocimiento y valoración de su patrimonio artístico. (Temario desde la Pre-Historia al siglo XX)	▪ Historia del Arte.

Tabla Anexo 2.7. MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD (Primeros Planes de Estudio)
UNIVERSIDAD DE SEVILLA ¹⁶⁴

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD						
UNIVERSIDAD DE HUELVA						
Curso	Denominación	Créditos anuales			Descripción del contenido	Áreas de conocimiento
		Totales	Teóricos	Prácticos		
2º	Formas Musicales y Armonía	6	3	3	Análisis y estudio de acordes, tonalidad y funciones tonales, cadencias, modulaciones. Otros elementos y procedimientos no tonales. Técnicas de composición e instrumentación. Armonización de canciones y piezas instrumentales. La Forma. Estructuras formales en obras de diferentes épocas, estilos y autores, análisis.	▪ Música.
2º	Músicas populares y tradicionales.	4,5	2,5	2	Músicas populares, urbanas y tradicionales. Análisis musical. Etnomusicología. Música tradicional andaluza. Audición e interpretación.	▪ Música.
2º	Creación Plástica	4,5	1,5	3	Lectura de imagen: elementos básicos de la comunicación plástica. Elementos dinámicos de la imagen. Las artes plásticas en la educación. Grabado y sistemas de estampación. Nuevas Tecnologías aplicadas a la creación plástica.	▪ Didáctica de la Expresión Plástica.

Tabla Anexo 2.8. MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD (Primeros Planes de Estudio)
UNIVERSIDAD DE HUELVA ¹⁶⁵

¹⁶³ B.O.E. num. 231, del 27 de septiembre de 1994.

¹⁶⁴ B.O.E. num. 172, de 20 de julio de 1998.

¹⁶⁵ B.O.E. num. 167, de 14 de julio de 1999.

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD						
UNIVERSIDAD DE JAÉN						
Curso	Denominación	Créditos anuales			Descripción de su contenido	Áreas de conocimiento
		Totales	Teóricos	Prácticos		
1º	Formación Musical	6	3	3	Estudio teórico – práctico de la tonalidad, los compases compuestos, los grupos de valoración y las notas de adorno en diversas claves.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
2º	El medio natural y su Didáctica	6	3	3	Conocimientos elementales de las ciencias de la naturaleza. El sonido: naturaleza, cualidades y propagación. Iniciación al trabajo experimental. Metodología, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de estas ciencias.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de las Ciencias Experimentales. ▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
1º	Expresión Plástica	4,5	1,5	3	Aproximación al fenómeno artístico. La expresión Plástica. El mundo creativo del niño. Estudio del dibujo infantil atendiendo a sus aspectos gráficos y espaciales. Contenidos, recursos y materiales para la expresión artística.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dibujo. ▪ Didáctica de la Expresión Plástica.
2º	Pedagogía diferencial	4,5	3	1,5	Las diferencias humanas: origen y enfoque en su estudio. Diferenciación educativa en función del sexo, la edad y las características personales. La herencia y el medio y sus repercusiones educativas. Tratamiento educativo en función de las diferencias aptitudinales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Tabla Anexo 2.9. MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD (Primeros Planes de Estudio)
UNIVERSIDAD DE JAÉN¹⁶⁶

¹⁶⁶ B.O.E. num. 190, de 10 de agosto de 1999.

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD						
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA						
Curso	Denominación	Créditos anuales			Descripción del contenido	Áreas de conocimiento
		Totales	Teóricos	Prácticos		
2º	Técnicas de lectura e interpretación musical	5,5	2	3,5	Perfeccionamiento del estudio teórico – práctico de los elementos musicales. Desarrollo de los elementos armónicos y de composición para su aplicación.	▪ Didáctica de la Expresión Musical.
3º	Audición Musical y su Didáctica.	6	4	2	Estudio y análisis de las principales obras musicales. Distintas técnicas para el acercamiento didáctico a las obras de los grandes compositores.	▪ Didáctica de la Expresión Musical.

Tabla Anexo 2.10. MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD (Primeros Planes de Estudio) UNIVERSIDAD DE ALMERÍA ¹⁶⁷

Materias optativas , de los Primeros Planes de Estudio:

MATERIAS OPTATIVAS					
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ (E.U. “JOSEFINA PASCUAL”)					
Denominación	Créditos			Descripción de su contenido	Áreas de conocimiento
	Totales	Teóricos	Prácticos		
Lenguaje Musical II	5	2	3	Lectura y escritura musical a través de una metodología activa.	▪ Música.
Lenguaje Musical III	5	2	3	Solfeo entonado y medido con inclusión de valores rítmicos variados.	▪ Música.
Música y Movimiento	4	1	3	El espacio corporal y la Música. Coordinación rítmica, motora e instrumental.	▪ Música. ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
La música Occidental y no Occidental en el Tiempo.	6	2	4	Análisis estético de los distintos estilos musicales a través de la historia.	▪ Música.
Introducción a la Musicoterapia escolar.	6	2	4	La educación musical especial y la musicoterapia. El sonido en su aspecto expresivo / relacional. Técnicas de intervención.	▪ Música.
Agrupación coral.	4	1	3	Formación de coros. Técnicas de dirección. Repertorios.	▪ Música.

¹⁶⁷ B.O.E. num. 191, de 11 de agosto de 1999.

Cultura andaluza.	4	3	1	Estudio de la historia y las tradiciones populares andaluzas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Historia Antigua.
Fonética - Acústica	5	3	2	Conocimiento de los componentes acústicos del habla y su influencia en la evolución y desarrollo del lenguaje oral.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura. ▪ Filología Española.
Informática	6	4	2	Informática descriptiva. Paquetes integrados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lenguaje y Sistemas Informáticos.
Taller Plástico - Musical	5	1,5	3,5	Taller de construcción de instrumentos e investigación sonora: exploración y organización de las posibilidades sonoras de distintos materiales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Plástica. ▪ Música. ▪ Dibujo.
Las Ciencias Físico - Químicas en la Educación Primaria	4	3	1	Importancia de la enseñanza de las ciencias en la sociedad. Aspectos metodológicos de la enseñanza de las ciencias. Conceptos básicos de Física y Química.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ingeniería Química.
Historia del Arte y la Cultura	6	4	2	Descripción y Clasificación de los monumentos y fenómenos artísticos en el tiempo y su interpretación dentro de las diferentes culturas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Historia del Arte.
Psicología de la Educación	6	4	2	Análisis y descripción del proceso de enseñanza - aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicología Evolutiva y de la Educación.
Técnicas de Armonización, Composición e Instrumentación	8	3	5	Desarrollo de los elementos armónicos y de composición e instrumentación para su aplicación en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música.
Lenguaje Musical IV	8	3	5	Lectura Musical entonada y rítmica.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música
Didáctica de la Expresión Plástica	6	3	3	El Lenguaje Plástico. Proceso creador: su importancia y producto final.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Plástica. ▪ Dibujo.
Pedagogía Social	4	3	1	Conceptos y métodos de la Pedagogía Social.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teoría e Historia de la Educación
Orientación Escolar.	4	2	2	Conceptos, objetivos y contenidos de la orientación escolar.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica y Organización Escolar. ▪ Teoría e Historia de la Educación.
Historia de la Educación	4	3	1	Estudio histórico del pensamiento pedagógico y de la práctica educativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teoría e Historia de la Educación
Complementos de la Formación Vocal y Auditiva	4	1	3	El sonido y los elementos de la música, los instrumentos, las formas y estilos musicales como objetos de la educación auditiva.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música.
Estudio del conocimiento matemático	6	4	2	Estudio y reelaboración del conocimiento matemático (los conceptos y sus relaciones) desde una perspectiva epistemológica e histórica.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Matemática
Doctrina Católica y su Pedagogía	6	4	2	Principios fundamentales de la doctrina católica y su enseñanza en la Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Filosofía. ▪ Didáctica de las Ciencias Sociales. ▪ Antropología Social.

Tabla Anexo 2.11.MATERIAS OPTATIVAS (Primeros Planes de Estudio)
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ (E.U. "JOSEFINA PASCUAL")¹⁶⁸

¹⁶⁸ B.O.E. num. 263 de 3 de noviembre de 1993.

MATERIAS OPTATIVAS					
UNIVERSIDAD DE GRANADA (CAMPUS DE MELILLA)					
Denominación	Créditos			Descripción del contenido	Áreas de conocimiento
	Totales	Teóricos	Prácticos		
Expresión y Comunicación	4	2	2	El cuerpo y el movimiento como medio de expresión. Técnicas gestuales. Actividades creativas. Danza y Dramatización. Expresión corporal y mimo. Expresión rítmico – musical. Actividades dramáticas. Dramatización de poemas, canciones y cuentos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Corporal. ▪ Didáctica de la Expresión Musical ▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Iniciación Deportiva	4	2	2	Deporte y deporte escolar. Características de la iniciación deportiva en la escuela. Tratamiento pedagógico del deporte. Deportes individuales y deportes colectivos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Corporal.
Educación para el conocimiento y la conservación del patrimonio artístico.	4	2	2	Estudio de las principales manifestaciones artísticas que se relacionan más directamente con nuestro presente. Desarrollo de la responsabilidad y cuidado en el uso y consulta de todo tratamiento histórico, introducción al trabajo con documentos históricos. Valoración y conservación de los restos histórico – artísticos presentes en el medio como fuentes de información sobre la historia de nuestros antepasados.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Historia Antigua. ▪ Historia Medieval. ▪ Historia Moderna de América. ▪ Historia contemporánea.
Aplicaciones didácticas de los conceptos espaciales y ambientales.	4	2	2	Conocer las aplicaciones didácticas que ofrecen las cuestiones fundamentales de una Geografía General. Serían examinados en ella tanto los conceptos geográficos como los conceptos espaciales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Dibujo al Natural	4	2	2	Interpretación del natural. Proporción, movimiento y composición. LA figura humana en el espacio. Percepción, observación y análisis.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dibujo.
Dibujo y su Didáctica	4	2	2	Materiales, técnicas e instrumentos de dibujo. Tipos de dibujo. Estructura de la forma bi y tridimensional. El espacio gráfico. Valor del dibujo en la enseñanza. Orientaciones metodológicas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dibujo.
Literatura Infantil Francesa	4	2	2	Literatura Infantil Francesa: el cuento, la fábula. Autores y obras elegidas en función de criterios didácticos y literarios.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Filología francesa ▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Lectura y Explicación de Textos	4	2	2	La lectura en la escuela. Los libros y los niños. La biblioteca escolar. Animación a la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Investigación Educativa	4	2	2	Conceptos fundamentales de investigación y producción científica. Utilidad y sentido de la investigación educativa. Modelos y paradigmas. Técnicas e instrumentos de recogida y de análisis de datos. La elaboración, el desarrollo y la evaluación de proyectos de investigación en y sobre la práctica educativa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica y Organización Escolar
El juego motor en la infancia	4	2	2	Características del juego motor. Tipos y clases de juegos. Estrategias, reglas y normas de organización de los juegos motores. El juego motor como medio didáctico en la educación física.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Corporal.
Folklore Infantil	4	2	2	Conocimiento de nuestro folklore infantil. Recopilación de canciones infantiles del folklore español.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical ▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Técnicas plásticas aplicadas a la educación primaria	4	2	2	Proyectos y diseños de formas en el plano y en volumen. Trabajos con técnicas diferentes. Investigación de diferentes técnicas y materiales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Plástica.
Lenguaje Musical II	4	2	2	Estudio teórico práctico de los elementos musicales necesarios para la lectura e interpretación musical (Ampliación de Lenguaje Musical I)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Musicoterapia	4	2	2	Utilización de la música en los alumnos con problemas motóricos, auditivos, de desarrollo y de conducta. Organización corporal, ritmo y expresión en los problemas de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Literatura anglo - norteamericana	4	2	2	Primera parte: Literatura inglesa. Introducción, la época anglosajona, el siglo XIV, el siglo XVI, el siglo XVII, el siglo XVIII, el siglo XIX, el siglo XX. Segunda parte: Literatura norteamericana. Introducción, el siglo XVII, XVIII y primera mitad del XIX, la primera mitad del siglo XX y la segunda mitad del siglo XX.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Filología Inglesa.
Estudio de las civilizaciones de los orígenes a nuestros días.	4	2	2	Estudio de los principales procesos sociales y hechos culturales de la prehistoria, del mundo antiguo, medieval, moderno y contemporáneo, una valoración de la historia como un producto humano y del papel que juegan las personas como sujetos activos de la misma.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Historia Antigua. ▪ Historia Medieval. ▪ Historia Moderna. ▪ Historia de América. ▪ Historia Contemporánea.

Educación en Química del medio ambiente.	4	2	2	Introducción a los fenómenos químicos de la contaminación. La atmósfera y el aire: contaminación atmosférica.. El agua como soporte para la vida en la tierra. Contaminación de las aguas. Procesos de purificación del agua. Contaminación del suelo. Acumulación y tratamiento de los residuos. Otros contaminantes.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Química Inorgánica ▪ Química General. ▪ Química Orgánica.
Anatomía y fisiología de los aparatos fonador y acústico.	4	2	2	Conocimiento inicial de las características físicas y fisiológicas del sonido para poder abordar con garantías la enseñanza de la música. Considerar este conocimiento como previo a cualquier intervención didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Biología Animal. ▪ Ciencias Morfológicas. ▪ Fisiología.
Bases biológicas de los trastornos anatómicos y fisiológicos infantiles	4	2	2	Problemas o alteraciones de la conducta. Asimismo al incluirse en ella problemas de tipo anatómico, podrían abordarse cuestiones de primeros auxilios en la Escuela.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Biología Animal.
Procesos químicos naturales y su implicación en la formación del profesorado.	4	2	2	La Química a nuestro alrededor. Procesos químicos en el organismo. Procesos químicos en la alimentación. Identificación de los componentes alimenticios. Adulteración de los alimentos. Aprovechamiento y utilidad de los componentes orgánicos naturales y artificiales. Los metales en la naturaleza. Obtención y aprovechamiento.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Química Inorgánica. ▪ Química General. ▪ Química Orgánica.
Materias y recursos para la enseñanza de la Matemática	4	2	2	Necesidad del material en el aprendizaje de la matemática. Aritmética y materiales para su aprendizaje. Los materiales en la construcción geométrica. El aprendizaje manipulativo de la probabilidad y los materiales necesarios.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Matemática.
Aspectos psicosociales de la Educación.	4	2	2	La conducta social. Actividades: concepto, formación y cambio de actitudes. La interacción educativa: percepción social y expectativas. La clase como grupo. Relaciones intergrupales y educación. Dinámica de grupos y educación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicología Evolutiva y de la Educación.
Educación medio ambiental.	4	2	2	Conceptualización de la educación ambiental: fines, objetivos, metodología, recursos y evaluación. Diseño, desarrollo y evaluación de unidades didácticas centradas en la educación ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de las Ciencias Experimentales.

Orientación y Tutoría.	4	2	2	Concepto y contenido de la orientación. Modelos más significativos de la orientación educativa y profesional en el siglo XX. Organización de la orientación. Técnicas generales de la orientación. Metodología y estrategias de un programa de acción tutorial. Evaluación de los programas de orientación. La orientación comparada desde la perspectiva internacional.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo.
Actividades físicas con materiales alternativos.	4	2	2	Características de los materiales alternativos. Los contenidos de la Educación Física escolar a través de la utilización de materiales alternativos. Programas de contenidos con material alternativo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Corporal.
Informática general y básica en el aula.	4	2	2	Breve introducción a los ordenadores personales, incluyendo aquellas herramientas que el futuro profesor va a necesitar en su vida profesional.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Matemática. ▪ Didáctica de las Ciencias Experimentales. ▪ Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial. ▪ Lenguajes y Sistemas Informáticos.
Análisis del hecho religioso	4	2	2	Fenomenología del hecho religioso. Antropología, Psicología y Sociología de la Religión.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Estudio del Cristianismo	4	2	2	Análisis de los fundamentos del hecho religioso cristiano.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Didáctica y Pedagogía de la Religión	4	2	2	La enseñanza religiosa escolar. Pedagogía religiosa general: Principios y metodología. Psicología evolutiva religiosa. Contenidos y núcleos temáticos. Metodología y evaluación. Recursos y materiales didácticos. Nuevas tecnologías y Religión.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Antropología de la Educación	4	4	0	El hombre como fundamento de la educación. Fundamentos Antropológicos de la evolución cultural y educativa. Los procesos de aculturación y la educación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antropología Social. ▪ Teoría e Historia de la Educación.
Bases Metodológicas de la Investigación Educativa.	8	7	1	Paradigmas de la Investigación educativa. Metodología cuantitativa y cualitativa. Principales modelos y diseños aplicables a la investigación educativa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. ▪ Teoría e Historia de la Educación.
Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológicos.	8	6	2	Medición en Psicología: teoría y técnicas de construcción de test, escalas y cuestionarios, y metodología cualitativas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metodología de las Ciencias del Comportamiento. ▪ Estadística e Investigación Operativa.
Procesos Psicológicos Básicos	8	6	2	Aprendizaje y acondicionamiento. Atención. Percepción. Memoria. Motivación y emoción.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicología Básica.

Psicología de la Personalidad	6	4	2	Personalidad y diferencias individuales. Enfoques teóricos, dimensiones empíricas, problema actual de la personalidad.	▪ Personalidad, Evaluación y tratamiento Psicológico.
Psicología Social.	6	4	2	Teorías psicológicas, procesos psicosociológicos básicos, actitudes sociales, comportamiento colectivo, medio ambiente y comportamiento.	▪ Psicología Social.

Tabla Anexo 2.12. MATERIAS OPTATIVAS (Primeros Planes de Estudio)
UNIVERSIDAD DE GRANADA (CAMPUS DE MELILLA)¹⁶⁹

MATERIAS OPTATIVAS					
UNIVERSIDAD DE GRANADA (CAMPUS DE CEUTA)					
Denominación	Créditos			Descripción del contenido	Áreas de conocimiento
	Totales	Teóricos	Prácticos		
Actividades físicas organizadas	4	2	2	Planificación de actividades en la naturaleza, actividades acuáticas, actividades motrices lúdicas. Actividades de lucha y oposición. La utilización de material alternativo para el desarrollo de actividades recreativas en las sesiones de Educación Física.	▪ Didáctica de la Expresión Corporal
Análisis del hecho religioso	4	2	2	Fenomenología del hecho religioso. Antropología, Psicología y Sociología de la Religión.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Antropología	4	2	2	El estudio del hombre como objeto y fin de la educación. Distintas concepciones o reflexiones sobre el hombre y la naturaleza humana.	▪ Filosofía
Audición Musical	4	2	2	Análisis y estudio de las diferentes formas musicales. Audición musical en la Educación Infantil.	▪ Historia Antigua.
Bases Psicoeducativas de la Educación de Adultos	4	2	2	Análisis sistemático de las bases psicoevolutivas en la Educación de Adultos, sus modelos, estrategias y estilos en las diferentes etapas madurativas de los educandos, al objeto de la puesta en práctica de los más eficaces en cada momento, con el fin de prevenir, orientar y facilitar el proceso educativo y, asimismo, intervenir en la detección y corrección de problemas, trastornos y disfunciones.	▪ Psicología Evolutiva y de la Educación.

¹⁶⁹ B.O.E. num 17 de 20 de enero de 1994.

Didáctica y Pedagogía de la Religión	4	2	2	La enseñanza religiosa escolar. Pedagogía religiosa general: principios y metodología. Psicología Evolutiva religiosa. Contenidos y núcleos temáticos. Metodología y Evaluación. Recursos y materiales didácticos. Nuevas tecnologías y Religión.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Diseño instructivo y evaluación curricular	4	2	2	El proyecto educativo de Centro. Proyectos curriculares. La programación de aula. Elaboración de unidades didácticas. Adaptaciones curriculares. Evaluación de los procesos. Evaluación de los diseños y materiales curriculares.	▪ Didáctica y Organización Escolar.
Elementos de acústica.	4	2	2	Estudio de las ondas. El sonido: propagación y recepción. Instrumentos musicales. Sistema de registro, reproducción y amplificación.	▪ Física Teórica. ▪ Física Moderna. ▪ Física Aplicada. ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Estudio del Cristianismo	4	2	2	Análisis de los fundamentos del hecho religioso cristiano.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Implicaciones didácticas de la Sociolingüística.	4	2	2	Aspectos sociolingüísticos en la enseñanza – aprendizaje de la Lengua. Influencia de lo social en el aprendizaje de la Lengua. Conciencia y actitudes sociolingüísticas. Enseñanza de la lengua española en Andalucía: habla materna, habla local, habla regional y lengua estándar.	▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Juego Dramático y Teatro Infantil	4	2	2	Fundamentos de la expresión dramática. Técnicas específicas: juego dramático, expresión corporal, marionetas, dramática creativa, la escena. Sistema evolutivo para la práctica de la expresión dramática en educación. El teatro infantil actual en España.	▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura.
La Mujer en la Literatura Española	4	2	2	Repaso histórico de la situación de la mujer en la sociedad y en el ámbito de la cultura. Características de los personajes femeninos en los textos literarios adecuados a la infancia. Escritoras españolas contemporáneas.	▪ Filología Española.
Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológicos.	6	4	2	Medición en Psicología: teoría y técnicas de construcción de tests, escalas y cuestionarios, y metodologías cualitativas.	▪ Metodología de las Ciencias del Comportamiento o. Estadística e Investigación Operativa.

Prevencción e Intervención Psicoevolutiva en Educación	4	2	2	Análisis sistemático de la prevención psicoeducativa en la educación, sus modelos (prevención primaria, secundaria y terciaria), estrategias y estilos en las diferentes etapas madurativas de los educandos, al objeto de la puesta en práctica de los más eficaces en cada momento, con el fin de reducir al máximo las posibles situaciones de riesgo de exposición al fracaso y facilitar la mayor y mejor adaptación personal, familiar, escolar y social.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicología Evolutiva y de la Educación
Psicología de la Personalidad	6	4	2	Personalidad y diferencias individuales. Enfoques teóricos, dimensiones empíricas, problema actual de la personalidad.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico.
Psicología Social.	6	4	2	Teorías psicológicas, procesos psicosociológicos básicos, actitudes sociales, comportamiento colectivo, medio ambiente y comportamiento.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicología Social.
Taller de Poesía	4	2	2	La poesía como medio para desarrollar la imaginación y la sensibilidad estética en la infancia. Procedimientos poéticos. Trabajar la poesía. Comentario, recitado, dramatización.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Filología Española. ▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Tutoría y Orientación Educativa	4	2	2	La Orientación Educativa. La tutoría. El Departamento de Orientación y/o acción tutorial. La orientación y la prevención de problemas de aprendizaje. La Orientación para el desarrollo vocacional. La Orientación, la Tutoría y los padres. Técnicas de acción tutorial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica y Organización Escolar. ▪ Métodos de Orientación y Diagnóstico en la Educación.
Tutoría y Orientación Psicoeducativa	4	2	2	Análisis sistemático de la tutoría y la orientación psicoeducativa, sus modelos, estrategias y estilos en las diferentes etapas madurativas de los educandos, al objeto de la puesta en práctica de los más eficaces en cada momento, con el fin de prevenir, orientar y facilitar el proceso educativo y, asimismo, intervenir en la detección y corrección de problemas, trastornos y disfunciones.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicología Evolutiva y de la Educación

Tabla Anexo 2.13. MATERIAS OPTATIVAS (Primeros Planes de Estudio)
UNIVERSIDAD DE GRANADA (CAMPUS DE CEUTA)¹⁷⁰

¹⁷⁰ B.O.E. num. 48, de 25 de febrero de 1994.

MATERIAS OPTATIVAS					
UNIVERSIDAD DE GRANADA (GRANADA)					
Denominación	Créditos			Descripción del contenido	Áreas de conocimiento
	Totales	Teóricos	Prácticos		
El coro escolar	4	1	3	La voz del niño. El coro como integrador social. El cantop colectivo. Práctica de conjunto vocal. Organización, infraestructura y materiales.	▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Didáctica de la Historia del Arte.	4	3	1	El lenguaje formal del arte: sus especialidades en la pintura, escultura, arquitectura y espacio urbano. Métodos de lectura e interpretación. Valoración de las manifestaciones artísticas y sus relaciones a través de la historia. Arte e Historia del Arte en los Dcb de la Reforma. Objetivos, contenidos, metodología y experiencias de aprendizaje para canalizar la enseñanza histórico – artística.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Didáctica de la acústica en la Educación Musical.	4	2	2	Naturaleza del sonido. Fases: emisión, propagación y detección. Acústica aplicada. LA física del sonido musical. Implicaciones Didácticas.	▪ Didáctica de la Expresión Musical. ▪ Didáctica de las Ciencias Experimentales.
La forma musical y su didáctica	4	3	1	Análisis y estudio de las distintas formas musicales. Didáctica de la audición musical en la educación primaria. Repertorio.	▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Música incidental, creatividad musical y nuevas tecnologías.	4	2	2	La dramatización y el cuento musical. La música en las actividades de ocio y tiempo libre. Música e imagen. La enseñanza de la música a través del ordenador: recursos didácticos.	▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Taller de construcción de instrumentos musicales	4	2	2	Construcción de instrumentos musicales apropiados para la discriminación auditiva en la Educación Primaria.	▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Expresión Plástica tridimensional y su didáctica.	4	1	3	Representaciones básicas de elementos tridimensionales. Configuración de las formas en el espacio. Desarrollo de la percepción táctil y visual. Conocimiento de los procedimientos constructivos y funcionales de los materiales plásticos. La expresión artística manual como elemento integrador. Didáctica de la expresión tridimensional: bases para el conocimiento y	▪ Didáctica de la Expresión Plástica.

				percepción del volumen en el mundo infantil.	
Análisis del hecho religioso.	4	2	2	Fenomenología del hecho religioso. Antropología, Psicología y Sociología de la Religión.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Estudio del Cristianismo	4	2	2	Análisis de los fundamentos del hecho religioso cristiano.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Didáctica y Pedagogía de la Religión.	4	2	2	La enseñanza religiosa escolar. Pedagogía religiosa general: principios y metodología. Psicología evolutiva religiosa. Contenidos y núcleos temáticos. Metodología y evaluación. Recursos y materiales didácticos. Nuevas tecnologías y Religión.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.

Tabla Anexo 2.14. MATERIAS OPTATIVAS (Primeros Planes de Estudio)
UNIVERSIDAD DE GRANADA (GRANADA)¹⁷¹

MATERIAS OPTATIVAS					
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA					
Denominación	Créditos			Descripción del contenido	Áreas de conocimiento
	Totales	Teóricos	Prácticos		
Técnicas de un instrumento melódico - armónico	4	3	1	Técnicas instrumentales musicales más usuales en el ámbito escolar. Estudio y aplicación práctica de dichas técnicas. Repertorios de pequeñas obras musicales y aplicación a los instrumentos más idóneos.	▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Patrimonio Natural Andaluz: Conservación y Gestión.	4	3	1	Espacios naturales: administración y legislación. Estrategias globales y locales para la conservación. Descripción de los principales recursos: hidrológicos, citológicos, vegetación y fauna. Técnicas básicas para la interpretación del paisaje. Los espacios naturales en Andalucía: Estudio de los más importantes y/o cercanos.	▪ Biología Vegetal.
Elementos Físico - Químicos del medio	4	3	1	El medio físico. Estructura de la materia. Compuestos y reacciones químicas. Elementos químicos en el medio ambiente. La energía y sus transformaciones. Dispositivos eléctricos y electrónicos. Fuentes de energía. Contaminación: tipos.	▪ Química Inorgánica.

¹⁷¹ B.O.E. num. 202, de 24 de agosto de 1994.

La música en la Educación para el Ocio y Tiempo Libre.	4	3	1	Música e imagen. Montaje y Ambientación Musical. Juegos, retahilas. Dramatización de juegos musicales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Doctrina Católica y su Pedagogía	4	3	1	Fe y Cultura. Síntesis teológica de la fe cristiana. Didáctica de la Teología Católica.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teoría de la Educación. ▪ Didáctica de las Ciencias Sociales. ▪ Filosofía. ▪ Antropología Social.
Educación para la Salud.	4	3	1	Salud y calidad de vida. Modelos conceptuales. Factores determinantes. LA educación para la salud en la etapa infantil: datos epidemiológicos, patrones culturales, factores socioeconómicos, recursos comunitarios. Orientaciones metodológicas y organizativas. Análisis de experiencias. Evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de las Ciencias Experimentales. ▪ Didáctica y Organización Escolar. ▪ Psicología Evolutiva y de la Educación.
Integración educativa de las minorías marginadas.	4	3	1	Antropología pedagógica y pluriculturalismo. El programa de Educación en la Diversidad. Modelo de análisis de necesidades: sus fases. Elaboración de un proyecto didáctico en una realidad de minorías marginadas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica y Organización Escolar.
Civilización y Cultura Extranjera.	4	3	1	Bases históricas, geográficas, económicas, culturales y sociales de la civilización extranjera correspondiente.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Filología correspondiente.
Psicomotricidad en la etapa infantil.	4	3	1	La psicomotricidad: evolución del planteamiento teórico – práctico de la misma en el ámbito educativo. La psicomotricidad como eje central en el desarrollo del yo, de las relaciones en el mundo físico y social. La psicomotricidad como elemento globalizador en la metodología de los procesos de un aprendizaje en la Escuela Infantil.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicología Evolutiva y de la Educación. ▪ Didáctica de la Expresión Corporal.

Tabla Anexo 2.15. MATERIAS OPTATIVAS (Primeros Planes de Estudio)
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA¹⁷²

¹⁷² B.O.E. num 137, del 9 de junio de 1994.

MATERIAS OPTATIVAS
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Denominación	Créditos			Descripción del contenido	Áreas de conocimiento
	Totales	Teóricos	Prácticos		
Expresión Corporal	4	3	1	Conocer y practicar los principios más elementales de la expresión corporal. Expresar con el lenguaje corporal las audiciones dentro del estilo y la época. Lenguaje corporal y la evocación producida por el estímulo sonoro. Expresiones propias o propuestas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Corporal.
Taller Plástico - Musical	4	3	1	Elaboración de instrumentos musicales sencillos. Confección de marionetas, títeres, etc., para escenificaciones musicales. Aplicaciones de la plástica a las escenificaciones musicales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Plástica.
Audición Musical	4	3	1	La música en vivo y la música grabada. Cómo seguir la audición con una partitura. Reconocimiento de instrumentos, tempo, forma. El intérprete. La música en las diferentes épocas y estilos a partir de las audiciones.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música.
Armonía Funcional	4	3	1	Reconocimiento de intervalos, acordes, tonalidades, etc. Cadencias. Construcción armónica de las voces. La melodía acompañada. Normas sencillas de acompañamiento musical.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música.
Acústica y Organología	4	3	1	Breve reseña histórica de la acústica musical. El sonido. Eco y reverberación. Absorción. Escalas de los armónicos. Intervalos y escalas. El Temperamento. Instrumentos Musicales. Cuerdas y Tubos Sonoros.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música.
Didáctica del canto escolar	4	3	1	Qué canta el niño. Repertorio, temática, poesía en relación a la melodía, tesitura, forma musical. El coro escolar. Enseñando a cantar (aprendizaje de la letra y después de la melodía; letra y melodía juntas; memorización de frases musicales; memorización de la obra completa; aprendizaje por el método global).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical. ▪ Música.
Didáctica de los Instrumentos Escolares	4	3	1	Qué toca el niño. El conjunto de los instrumentos escolares. Papel de los carrillones, xilófonos y metalófonos; los instrumentos de percusión (triángulo, maracas, claves, platillos, cascabeles, tambor, chin-chin, pandereta, pandero, castañuela con mango, etc.). Concertación de los instrumentos y también de la voz. Repertorio.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música.
Dramatización	4	3	1	Interpretación del sentimiento y el ánimo a través de pantomimas o movimientos rítmicos. Juegos mímicos individuales y en grupo. Juegos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Lengua y Literatura.

				dramáticos con creación de escena y diálogos, escenificación de romances y obras cantadas. La música a través del mimo, títeres, la poesía, la fábula, el teatro, etc.	
Evaluación de alumnos. Centros y Programas	4	3	1	La evaluación como elemento del currículum. Modelos de evaluación. Sentido y funciones de la evaluación de los estudiantes. Ámbitos de la evaluación: éticos, técnicos, social, individual y legislativo. Las esferas de evaluación en las escuelas. Problemas de evaluación de centros. Ámbitos y funciones en la evaluación de centros.	▪ Didáctica de la Organización Escolar.
Innovación y cambio educativo en la escuela	4	3	1	Los procesos de cambio en la institución escolar. Resistencias y posibilidades de innovación en la escuela. Creencias, tradiciones y rutinas del profesorado. Reformas educativas y cambio real en los centros. Programas y estrategias de innovación educativa en la escuela.	▪ Didáctica de la Organización Escolar.
Educación para la paz y la convivencia	4	3	1	Cultura y valores en una sociedad cambiante. Formación multicultural y antirracista. Educación no sexista. Educación para la paz, la comprensión y la solidaridad. Enseñar para un mundo más justo y mejor.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Talleres de Artes Plásticas	4	3	1	Talleres de artes plásticas. Métodos y procesos básicos en técnicas artesanales: tapices, grabados, repujados, encuadernación, papiroflexia, etc. Aplicación didáctica. Métodos y procesos básicos.	▪ Didáctica de la Expresión Plástica.
Laboratorio de Matemáticas	4	3	1	La manipulación y la acción en la construcción del conocimiento matemático. Juegos y materiales para el aprendizaje de conceptos y procedimientos matemáticos básicos. Juegos y materiales en el currículum de matemáticas. Análisis didáctico de los recursos y materiales.	▪ Didáctica de la Matemática.
Educación Multicultural	4	3	1	Educación multicultural: problemática. Bases sociales y antropológicas. Interculturalismo. Institución escolar y educación multicultural. La función docente en la perspectiva de la Educación multicultural.	▪ Teoría e Historia de la Educación.
Historia del mundo actual	4	3	1	Análisis de los conflictos y grandes problemas mundiales de la época actual.	▪ Historia Contemporánea
Química y Protección del Medio Ambiente	4	3	1	Elementos y compuestos químicos en el medio ambiente. El aire, el agua y su contaminación. Energías renovables y no renovables. Repercusiones en el medio ambiente. Residuos químicos y tratamientos: desechos urbanos, industriales y agrícolas.	▪ Química Inorgánica.
Historia del Arte	4	3	1	Estudio general de las manifestaciones artísticas en las distintas épocas históricas.	▪ Historia del Arte
Historia de la Educación en la España Contemporánea	4	3	1	La educación durante la Restauración Española. La I.L.E. Aspectos educativos de la II República. La España Franquista y la España Democrática: Finalidades y logros educativos.	▪ Teoría e Historia de la Educación

Educación con la imagen	4	3	1	El lenguaje visual y plástico: elementos y sintaxis. Medio y mensaje. Codificación y decodificación de signos icónicos. Técnicas de creación plástica con medios audiovisuales. La imagen cinética como estrategia educativa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Plástica.
Educación para la salud	4	3	1	El concepto de salud. Prevención, consumo. Higiene. Aspectos psicosociales de la Educación para la Salud. La Educación para la Salud en el sistema escolar. La educación del consumidor.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de las Ciencias Experimentales.
Comprensión y Versión de Textos. Inglés.	4	3	1	Comprensión y versión de textos orales. Metodologías, análisis directo e inverso de textos ingleses, infantiles, juveniles, y de textos coloquiales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Filología Inglesa.
Educación y Medio Ambiente	4	3	1	Conceptos de educación medioambiental. Diseños curriculares y Medio Ambiente. Contenidos, recursos y materiales. Distintas propuestas de Educación Ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de las Ciencias Experimentales.
Alfabetización de personas adultas	4	3	1	Métodos de lectoescritura para personas adultas. Materiales. Metodología. Selección de textos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Animación a la lectura	4	3	1	Desarrollo de habilidades y hábitos lectores. La biblioteca escolar. Selección de libros de lectura.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Técnicas de Expresión y Documentación	4	3	1	Análisis comparativo del lenguaje oral y escrito. Formas expresivas y comunicativas a nivel oral y escrito. Recursos y técnicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Los seres vivos	4	3	1	Características de los seres vivos. Microorganismos vegetales y animales. El hombre: nutrición, relación y reproducción. Relaciones del hombre con otros seres vivos. Enfermedad y salud. Higiene y alimentación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Biología Vegetal. ▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Geografía de España y Andalucía	4	3	1	Estudio geográfico del espacio regional y nacional siguiendo una exposición ordenada de los aspectos físicos, humanos y económicos como elementos integradores que lo configuran.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis Geográfico Regional. ▪ Geografía Humana.
Elementos de Geometría	4	3	1	Figuras geométricas elementales. Resolución de problemas geométricos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geometría y Topología. ▪ Álgebra. ▪ Matemática Aplicada.
El medio físico	4	3	1	El aire y los fenómenos atmosféricos. Las rocas y el suelo. El agua y su uso. Actividades humanas contaminantes del agua, aire y suelo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geodinámica. ▪ Paleontología
Geografía Humana	4	3	1	Estudio geográfico de los elementos humanos y económicos: Población, actividades económicas y urbanización. Configuraciones de los grandes conjuntos espaciales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geografía Humana. ▪ Análisis Geográfico Regional.
Álgebra	4	3	1	Estructuras algebraicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Álgebra. ▪ Matemática Aplicada.
Biología del cuerpo humano	4	3	1	Tejidos del cuerpo humano. Estructura y función de los distintos órganos y sistemas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de las Ciencias Experimentales.

Sociolingüística	4	3	1	La lengua en relación con los factores sociales: clase social, nivel educativo, tipo de educación, edad, sexo. Comunicación interpersonal y sociolecto. Actitudes lingüísticas y ego lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura. ▪ Filología Española.
Literatura Española: obras maestras	4	3	1	Estudio y análisis de las obras más sobresalientes de la Literatura Española y su relación con el contexto histórico y cultural de la época.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura. ▪ Filología Española
Historia de la cultura	4	3	1	Estudio general de los procesos culturales e ideológicos desde las civilizaciones antiguas y del mundo clásico hasta las tendencias modernas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Historia Antigua.
Doctrina Católica y su Pedagogía	4	3	1	Cuestiones propedéuticas de fundamentación (fe-cultura). El mensaje cristiano, síntesis de la fe cristiana. Pedagogía y didáctica de la religión.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Religión.
Nuevas tecnologías y educación de las personas con dificultades	4	3	1	La aplicación de las nuevas tecnologías en los distintos procesos de comunicación en las personas con dificultades, Enseñanza de estrategias cognitivas a través de soportes analógicos y digitales. (Video interactivo, cintas electromagnéticas y otros...)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica y Organización Escolar.

Tabla Anexo 2.16. MATERIAS OPTATIVAS (Primeros Planes de Estudio)
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA ¹⁷³

MATERIAS OPTATIVAS					
UNIVERSIDAD DE SEVILLA					
Denominación	Créditos			Descripción del contenido	Áreas de conocimiento
	Totales	Teóricos	Prácticos		
Metodologías activas en la educación musical	4,5	3	1,5	Práctica de las metodologías activas. Nuevas tendencias.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Música y dramatización	4,5	3	1,5	Dramatización e ilustraciones musicales en narraciones, poesías y cuentos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Formación auditiva y su metodología	4,5	3	1,5	Técnicas y recursos para el desarrollo de la capacidad auditiva. Audición activa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Análisis del hecho religioso	4,5	3	1,5	Fundamentación del hecho religioso a la luz de las Ciencias de la Religión. Fenomenología e Historia de las Religiones. LA fe y la cultura contemporánea. Rasgos de la cultura actual y actitudes ante el hecho religioso.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Educación Plástica	4,5	2,5	2	Contenidos, recursos y materiales para la Educación Plástica. El lenguaje visual y plástico. Aproximación a las Artes Plásticas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Plástica.

¹⁷³ B.O.E. num. 231, del 27 de septiembre de 1994.

Flamenco	4,5	3	1,5	La poesía flamenca. Historia y géneros flamencos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura. ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Nuevas tecnologías aplicadas a la música	4,5	3	1,5	Recursos didácticos y nuevas tecnologías. Utilización de los principales instrumentos informáticos y audiovisuales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Pedagogía, didáctica de la religión y estudio del cristianismo.	4,5	3	1,5	Principios de Psicopedagogía religiosa. Didáctica de la ERE.P.C. de tapa y P. de aula. Análisis de los fundamentos del hecho religioso cristiano.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Recursos didácticos de Expresión Plástica para la educación musical	4,5	3	1,5	Relación entre la expresión plástica-visual y la música: influencia mutua. Técnicas y recursos plásticos para la educación musical. Interpretación plástica de las obras musicales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música. ▪ Didáctica de la Expresión Plástica.
Formas Musicales	5	3	2	Teoría y práctica básica para la comprensión de las formas musicales que se han sucedido a través de los distintos períodos históricos. Audición y análisis de partituras, así como su esquematización a través del musicograma.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música.
La audición activa	4,5	3	1,5	El musicograma, el paisaje sonoro. Reconocimiento de parámetros del sonido.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Música y Cine	4,5	3	1,5	Evolución de la música en el cine; el cine mudo; el cine sonoro y bandas sonoras.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Influencia del folklore español en la música culta.	4,5	3	1,5	Utilización de la música popular española en los compositores de música culta; españoles y extranjeros.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Música para niños a través de los grandes compositores.	4,5	3	1,5	El tema infantil contemplado por los grandes compositores. Estilo, forma y repertorio.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música.
Formación Coral.	4,5	3	1,5	Conocer las diferentes técnicas de dirección coral. Formación del coro escolar. Repertorio.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Religión y Cultura Moderna.	4,5	3	1,5	Fenomenología de la Religión en las diversas culturas. Filosofía de la Religión. Rasgos de la cultura contemporánea en la fe cristiana: secularización, increencia.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Síntesis de la Teología Cristiana.	4,5	3	1,5	Iniciación al conocimiento de la Biblia. Moral cristiana (Actitudes y comportamiento cristianos). El sentido de la historia (La Escatología).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.

Tabla Anexo 2.17. MATERIAS OPTATIVAS (Primeros Planes de Estudio)
UNIVERSIDAD DE SEVILLA ¹⁷⁴

¹⁷⁴ B.O.E. num 172, del 20 de julio de 1998.

MATERIAS OPTATIVAS
UNIVERSIDAD DE HUELVA

Denominación	Créditos			Descripción del contenido	Áreas de conocimiento
	Totales	Teóricos	Prácticos		
Ampliación de Lenguaje Musical	4,5	2	2,5	Ampliación de los elementos musicales necesarios para la lectura e interpretación musical	▪ Música.
Músicas del mundo	4,5	2,5	2	World Music. Músicas transnacionales. Audición y análisis de estilos y prácticas musicales en diferentes culturas. Hibridación musical.	▪ Música.
Flamenco	4,5	2,5	2	Estudio y análisis de las estructuras musicales del flamenco. Audición e interpretación de diferentes estilos. Relación del flamenco con otras músicas andaluzas. El flamenco en la escuela.	▪ Música.
Musicoterapia	4,5	2,5	2	La música como terapia: fundamentos, principios y procedimientos musicales. El sonido en su aspecto expresivo-relacional. Música y comunicación. Técnicas y modelos de intervención.	▪ Música. ▪ Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico.
Historia del Arte	4,5	2,5	2	Estudio de las principales manifestaciones artísticas que a lo largo de la historia se relacionan más directamente con los fenómenos musicales.	▪ Historia del Arte.
Orientación Educativa	4,5	3	1,5	Técnicas y procedimientos para conocer a los alumnos y orientar su aprendizaje. Plan de acción orientadora para con el alumnado, las familias y el profesorado. La coordinación docente para integrar los aprendizajes. El maestro de música como profesor y tutor.	▪ Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Música y conocimiento del medio social en la educación obligatoria	4,5	3	1,5	Música, conocimiento social y ejes transversales del currículum. Aportaciones de la música al conocimiento social y cultural. Ejemplificaciones didácticas.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Fundamentos psicoevolutivos de la educación musical.	4,5	3	1,5	Psicología de la música. Perspectivas teóricas sobre el desarrollo y la educación musical. Factores psicoevolutivos implicados en la recepción y producción musical. Estructuras cognitivas implicadas en la educación musical. Bases psicológicas del ritmo, la melodía y la armonía. La educación musical: evolución del niño a través de la música y desarrollo de la expresión musical. Las aptitudes musicales y su evaluación.	▪ Psicología evolutiva y de la Educación.

Expresión Corporal en la Educación Musical	4,5	1,5	3	El arte del movimiento. Danzas populares. Iniciación a la Danza Jazz. Bailes de Salón.	▪ Didáctica de la Expresión Corporal.
Usos didácticos de los medios audiovisuales	4,5	2,5	2	La imagen sonora y visual de los medios de comunicación. Lectura y escritura con las imágenes visuales y auditivas. Explotación didáctica de las músicas en televisión, radio, cine, publicidad y otros medios de comunicación social. Análisis crítico y producción creativa con los lenguajes audio-visuales. Didáctica de la comunicación audiovisual en la Educación Primaria.	▪ Didáctica y Organización Escolar.
Bases literarias de la Educación Musical	4,5	3	1,5	Estudio de las relaciones entre la música y los distintos géneros literarios. Introducción a la relación entre técnica de dramatización y música.	▪ Literatura Española. ▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Tabla Anexo 2.18. Materias optativas (Primeros Planes de Estudio)

Universidad de Huelva¹⁷⁵

MATERIAS OPTATIVAS					
UNIVERSIDAD DE JAÉN					
Denominación	Créditos			Descripción del contenido	Áreas de conocimiento
	Totales	Teóricos	Prácticos		
Armonía funcional básica	6	3	3	El estudio de los acordes. Su aplicación funcional al acompañamiento de melodías y canciones.	▪ Didáctica de la Expresión Musical. ▪ Música.
El ordenador y la impresión musical	4,5	1,5	3	Utilización del programa Finale y sus aplicaciones para los distintos tipos de escritura musical.	▪ Didáctica de la Expresión Musical. ▪ Música.
La música andaluza	6	3	3	Estudio de los distintos períodos de la música andaluza. La influencia del folklore andaluz en la música culta.	▪ Didáctica de la Expresión Musical. ▪ Música.
Estructuras del Lenguaje Musical	6	3	3	Estudio tanto teórico como práctico de los elementos del lenguaje musical.	▪ Didáctica de la Expresión Musical. ▪ Música.
Historia de los estilos musicales	6	3	3	Estudio de las características formales de los diversos estilos musicales y de sus autores más representativos.	▪ Didáctica de la Expresión Musical. ▪ Música.
Historia de las ideas estéticas	6	3	3	Estudio de las ideas estéticas en la Historia Universal del Arte, con aplicación al conocimiento de las artes plásticas y musicales a lo largo del tiempo y en las diferentes	▪ Historia del Arte.

¹⁷⁵ B.O.E. num. 167, del 14 de julio de 1999.

				formaciones sociales.	
Doctrina y moral católica	4,5	3	1,5	Doctrina y moral católica: fe y creencias del cristianismo. Actitudes y comportamiento cristiana. El arte vehículo de expresión de las creencias.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Pedagogía de la Religión	4,5	3	1,5	Características propias de la pedagogía religiosa. Historia y legislación. Psicología religiosa evolutiva. Procesos de maduración en la fe cristiana. Educación de valores.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Los diseños curriculares base de religión	4,5	3	1,5	Los diseños curriculares base de religión. Destinatarios. Objetivos. Contenidos. Metodología, evaluación y planificación.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Fenomenología de la religión	4,5	3	1,5	Fenomenología de la religión. Historia de la salvación y cristianismo. Religión y cultura. Diálogo Fe-Cultura.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.

Tabla Anexo 2.19. Materias optativas (Primeros Planes de Estudio)

Universidad de Jaén¹⁷⁶

MATERIAS OPTATIVAS					
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA					
Denominación	Créditos			Descripción del contenido	Áreas de conocimiento
	Totales	Teóricos	Prácticos		
Actividad física, salud e higiene	6	3	3	Diseño de programas de salud en edad escolar, adultos y tercera edad. Justificación de la actividad física en relación con la salud. Adaptaciones curriculares para el alumnado con anomalías funcionales leves. La salud corporal como tema transversal.	▪ Didáctica de la Expresión Corporal. ▪ Educación Física y Deportiva.
Didáctica de los deportes colectivos	6	2	4	Valoración de los elementos técnico-tácticos de los deportes colectivos. Conocimiento de los diferentes deportes colectivos y sus normas. Usos de recursos y materiales disponibles en la práctica de los deportes colectivos.	▪ Didáctica de la Expresión Corporal ▪ Educación Física y Deportiva.
Didáctica de los deportes individuales	4,5	1,5	3	Valoración de los elementos técnico-tácticos de los deportes individuales. Conocimiento de los diferentes deportes individuales y sus normas. Usos de recursos y materiales disponibles en la práctica de los deportes individuales.	▪ Didáctica de la Expresión Corporal. ▪ Educación Física y Deportiva.

¹⁷⁶ B.O.E. num. 190, del 10 de agosto de 1999.

Educación Física para alumnos/as con necesidades educativas especiales	4,5	2,5	2	Concepto y clasificación de educación física especial. Actividad física adaptada para alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Adaptaciones e integración de la actividad física en las deficiencias motoras, sensoriales, mentales y otras alteraciones.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Corporal. ▪ Educación Física y Deportiva.
Fundamentos socio-culturales de la educación física	4,5	2,5	2	La motricidad humana como forma de transmisión, comunicación y adquisición cultural. Educación física y deporte como fenómeno socio-cultural. Valores socio-culturales de la educación física y el deporte. Identidad de grupo en la educación física.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Corporal, ▪ Educación Física y Deportiva.
Las actividades físicas en el medio natural	4,5	2,5	2	Fundamentación curricular de las actividades físicas en el medio natural (AFMN) en primaria: generalidades, características y clasificación. Aspectos legales. Contenidos prácticos en la programación de E.F. De primaria: de los AFMN en el entorno del centro escolar al medio natural.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Corporal. ▪ Educación Física y Deportiva.
Actividades musicales de tiempo libre	4,5	2,5	2	Valor pedagógico del tiempo libre. Organización de actividades musicales de tiempo libre. Concepto de ocio y recreación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Canciones, ritmo y danzas musicales de todo el mundo	4,5	2,5	2	Interpretación de duraciones y esquemas rítmicos a través de canciones y danzas. Canciones y danzas tradicionales españolas y de otros países de aplicación escolar. Creación de repertorio.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Elaboración de material didáctico-musical	4,5	2,5	2	Creación y planificación de un material musical aplicable a la realidad escolar.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Expresión y comunicación a través de la música	6	3	3	Ritmo, movimiento y gestos como medio de expresión musical. Dramatización de canciones, poemas y cuentos, etc...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Intervención musical en alumnos con dificultades de aprendizaje escolar.	6	3	3	Utilización de la música para la reeducación de alumnos con necesidades educativas especiales. Racional empleo de la música con finalidad terapéutica y preventiva. Tratamiento. Técnicas y procedimientos musicales para los casos especiales en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Musical.
Dibujo geométrico y representaciones bidimensionales del espacio.	4,5	2,5	2	Geometría y proporción. Estructuras y ritmos compositivos. Módulos y redes modulares. Representación bidimensional del espacio. Su aparición en el niño y en el desarrollo humano. Sistemas de representación del espacio. Sistemas cartesianos. Sistemas perspectivas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Plástica.
Expresión Plástica tridimensional	4,5	2,5	2	Representaciones básicas de elementos tridimensionales. Configuración de la forma en el espacio. LA globalización a través de la expresión artística manual. Construcción de material didáctico.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica de la Expresión Plástica.

Lenguaje plástico	6	3	3	Aproximación al fenómeno artístico en el campo de las artes plásticas. Técnicas y procedimientos. Análisis estético y expresivo de los agentes que intervienen.	▪ Didáctica de la Expresión Plástica.
Animación a la lectura. Literatura infantil, juvenil y su didáctica.	6	3	3	Didáctica de la literatura infantil y juvenil. Aplicación práctica de los libros infantiles en la enseñanza primaria.	▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Aplicaciones didácticas de la literatura de tradición oral de Andalucía Oriental	4,5	2,5	2	Dimensión física de la comunicación oral. Dimensión cultural de la comunicación oral. LA literatura de transmisión oral (cuento, leyenda, historia oral, canción, adivinanza, oración, romance y refrán). Cultura oral y cultura escrita. Dimensión pedagógica de la cultura oral. Técnicas de recolección de la cultura oral. Metodología y aplicaciones en el aula. Recitación, canto, representación y dramatización. Literatura oral y literatura infantil.	▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Didáctica del lenguaje de los medios de comunicación	4,5	2,5	2	Didáctica del lenguaje periodístico, publicitario, radiofónico y televisivo, y sus aplicaciones a la enseñanza obligatoria.	▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Informática y medios audiovisuales en la didáctica de la lengua y la literatura	4,5	2,5	2	Aspectos teóricos y análisis didáctico de los diversos medios y elaboración de material para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua y la literatura en la enseñanza obligatoria	▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura.
La enseñanza de la lectura y la literatura para adultos	4,5	2,5	2	Contenidos, recursos metodológicos, evaluación y materiales en la enseñanza de la lectura y literatura para adultos. Métodos didácticos de lectoescritura para la alfabetización de adultos. Perfeccionamiento de lectura, escritura e iniciación al lenguaje literario.	▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura
Lectura y explicación de textos	6	3	3	Métodos didácticos de la lectura en la escuela. Los libros y los niños. La biblioteca escolar. Valoración de textos escolares.	▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Literatura y cine: aplicaciones didácticas	6	3	3	Las relaciones entre el cine y la literatura: problemas relacionados con la intertextualidad. Análisis de las cualidades del lenguaje cinematográfico. Cuestiones relacionadas con la narratología fílmica. Semiótica y literatura. Los problemas de la interpretación.	▪ Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Actividades para la medida	6	2	4	Situaciones reales de medida y estimación. La enseñanza y aprendizaje de las magnitudes: longitud, masa, área y volumen. Juegos, actividades y recursos.	▪ Didáctica de la Matemática.

Estadística y educación	6	3	3	La estadística como elemento cultural y educativo. Tratamiento curricular en la enseñanza obligatoria. Actividades, materiales y recursos para su enseñanza-aprendizaje	▪ Didáctica de la Matemática.
Matemáticas en la vida cotidiana	6	3	3	Situaciones de la vida real como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Cálculo mental. Estimaciones. Uso de calculadoras. Tratamiento gráfico de la información.	▪ Didáctica de la Matemática.
Nuevas tecnologías en la enseñanza de las matemáticas	6	2	4	Ordenadores y educación matemática. El ordenador y otros medios tecnológicos como recursos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Actividades.	▪ Didáctica de la Matemática.
Problemas aritméticos escolares	6	3	3	Concepto de problema. Problemas de una etapa. Resolución de problemas. Niveles de comprensión de problemas. Planteamiento de problemas. Problemas de más de un paso.	▪ Didáctica de la Matemática.
Educación medioambiental	6	3	3	Historia de la educación ambiental. Bases de la educación ambiental. La educación ambiental en los planes de estudios. Recursos didácticos para la educación ambiental.	▪ Didáctica de las Ciencias Experimentales.
Educación para la salud y el consumo	6	3	3	LA transversalidad en el currículum. Reflexiones consumeristas en torno al uso de bienes y servicios de consumo. Estrategias para el diseño de unidades didácticas sobre temas de salud y consumo.	▪ Didáctica de las Ciencias Experimentales.
Taller de ecología	6	3	3	Conceptos básicos. Desarrollo de un proyecto integrado y propuestas de otros. Preparación y desarrollo de talleres. Visitas y pequeños itinerarios.	▪ Didáctica de las Ciencias Experimentales.
Taller de fotografía	6	2	4	Fundamentos, estudios y utilización de aparatos y materiales del laboratorio fotográfico. En blanco y negro, y en color. La fotografía como base de una educación globalizada. Fotografía y educación del ocio en el adulto.	▪ Didáctica de las Ciencias Experimentales.
Cultura andaluza y su didáctica	6	3	3	La cultura andaluza en el currículum. Conocimiento y valoración del patrimonio andaluz. Geografía, historia e historia del arte de la comunidad andaluza.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Didáctica de la Historia del Arte	4,5	2,5	2	Técnicas y recursos para la enseñanza de la historia del arte. Saber ver la arquitectura, escultura y pintura. Aplicaciones prácticas en el aula.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Historia de Almería y su Didáctica	6	3	3	Conocimiento y evolución del proceso histórico de Almería. Técnicas de investigación didácticas aplicadas al estudio de la historia local. Materiales para la clase. Análisis de fuentes y bibliografía.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.

La historia de la vida cotidiana en el aula	6	3	3	La historia y la historia escolar. Vida cotidiana y enseñanza de la historia. Materiales y recursos didácticos.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Libros de texto en Ciencias Sociales	4,5	2,5	2	Los materiales curriculares en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. El conocimiento social en los libros de texto. Análisis y valoración de los textos escolares.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Acción tutorial en centros escolares	4,5	2	2,5	La acción tutorial en el marco organizativo del centro escolar. Ámbitos de la acción tutorial (alumnado, profesorado y familia). Metodología de la acción tutorial. Enfoques y técnicas.	▪ Didáctica y Organización escolar.
Coeducación	6	2	4	La transmisión del género en la escuela. Roles y estereotipos. La coeducación en la escuela mixta. Modelos curriculares coeducativos. Estrategias didácticas y género.	▪ Didáctica y Organización Escolar.
Didáctica y Organización de la educación de personas adultas.	4,5	2	2,5	Curricula de personas adultas. Diversidad del alumnado. Contenidos y criterios metodológicos. Estrategias didácticas. Organización de centros y redes socio-educativas locales. Redes telemáticas y nuevos ámbitos en la educación de adultos.	▪ Didáctica y Organización Escolar.
Educación y diversidad socio-cultural	4,5	1,5	3	Curriculum y discriminación por razones socio-culturales. Diseño curricular y diversidad socio-cultural del alumnado. Estrategias didácticas en contextos multiculturales. Acciones educativas con alumnado de etnia gitana. Minorías étnico-culturales y organización de centros escolares.	▪ Didáctica y Organización Escolar.
Evaluación de centros y alumnado	6	2	4	Sentido de la evaluación en las organizaciones educativas. Problemática de la evaluación. Funciones de la evaluación. Ámbitos y estrategias de evaluación. Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	▪ Didáctica y Organización Escolar.
Gestión y dirección de centros educativos	4,5	2	2,5	El centro educativo como unidad funcional. La gestión de los centros educativos desde los enfoques didáctico-organizativo. Administración educativa y gestión de centros. Comunicación con el entorno y otras instituciones.	▪ Didáctica y Organización Escolar.
La vida en las aulas: problemas de relación y clima educativo.	6	2	4	Modelos ecológicos y semántico-contextuales en el análisis del aula. Construcción social de la situación del aula y curriculum oculto. Clima del aula y relaciones personales. Conflictos en el aula. Estrategias de interacción y comunicación didáctica en las aulas.	▪ Didáctica y Organización Escolar.

Perfeccionamiento profesional de la maestra y el maestro	4,5	2	2,5	Perfeccionamiento profesional de los maestros/as. Concepto y rasgos del perfeccionamiento profesional. Organización de la formación permanente. La investigación didáctica como perfeccionamiento profesional.	▪ Didáctica y Organización Escolar.
Francés instrumental I	6	3	3	Conocimiento básico oral y escrito del idioma francés	▪ Filología francesa.
Francés instrumental II	4,5	2,5	2	Conocimiento básico oral y escrito del idioma francés	▪ Filología francesa.
El inglés en los medios de comunicación	4,5	1,5	3	Estudio de las variantes comunicativas del inglés, tal y como aparecen en los medios de comunicación escrita y audiovisuales. Análisis selectivo del inglés de la prensa (anuncios, noticias, cartas al director...) de la radio, de la televisión, de la red, etc., basado en el trabajo con material auténtico.	▪ Filología inglesa.
Inglés instrumental	6	2	4	Desarrollo de las cuatro destrezas básicas. Comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita	▪ Filología inglesa.
Música, arquitectura y artes figurativas	6	4	2	Estudio de las relaciones entre los estilos musicales y artísticos. Análisis de las tipologías arquitectónicas vinculadas con la expresión musical y de la representación de la música en las artes plásticas.	▪ Historia del Arte.
Informática educativa	4,5	2,5	2	Multimedia. Enseñanza asistida por computadora. Software educativo. Herramientas para la producción de software educativo: Lenguajes de autor, sistemas de autor. Desarrollo de software educativo.	▪ Lenguajes y sistemas informáticos.
Métodos de investigación en el aula	4,5	1,5	3	El profesor-investigador en la LOGSE. Diferentes modelos de investigación en el aula. Técnicas de obtención y registro de datos cualitativos y cuantitativos. Procedimientos de indagación y conocimiento de la realidad en adecuación de adultos.	▪ Métodos de investigación y diagnóstico en Educación
Asesoramiento vocacional en la enseñanza primaria y secundaria	6	3	3	Diversos enfoques del asesoramiento vocacional. El desarrollo vocacional en la infancia y adolescencia. Factores fundamentales que inciden en la elección profesional. Programas de intervención sobre el desarrollo vocacional.	▪ Psicología evolutiva y de la educación
Aspectos psicoevolutivos de 6/12	4,5	2,5	2	Desarrollo físico en los años escolares. Procesos cognitivos básicos. Desarrollo intelectual. Desarrollo social y moral. Desarrollo de la personalidad.	▪ Psicología evolutiva y de la educación.
Aspectos psicoevolutivos de las diferencias en el contexto escolar	4,5	2,5	2	Escuela y sexo. Escuela y aptitudes. Escuela e interculturalidad. Escuela y clase social.	▪ Psicología evolutiva y de la educación.

Estimulación y mejora del desarrollo afectivo y social en el aula	6	3	3	La intervención psicoeducativa en el desarrollo. Pautas evolutivas más importantes en el desarrollo afectivo y social. Programas de mejora y estimulación en el desarrollo afectivo y social. Aplicaciones y actividades en el aula.	▪ Psicología evolutiva y de la educación.
Psicología de la adolescencia, adultez y senectud	6	3	3	Planteamientos evolutivos. Procesos físicos. Cambios cognoscitivos, personales y sociales en cada una de las etapas.	▪ Psicología evolutiva y de la educación.
Psicología de la intervención psicomotriz en la educación	6	3	3	Bases psicológicas de la psicomotricidad. Conceptos y procesos básicos. Psicología del desarrollo y niveles educativos para una intervención psicomotriz. Programas psicológicos de intervención psicomotriz	▪ Psicología evolutiva y de la educación.
Sociología y educación para el desarrollo y la solidaridad	6	3	3	Concepto de desarrollo social (PNUD). Modelos de desarrollo social. Las relaciones norte/sur. La situación de la infancia en el tercer mundo (UNICEF). Concepto de educación para el desarrollo (Unesco). La educación para el desarrollo y la solidaridad en las ONGDS.	▪ Sociología.
Sociometría y dinámica de grupos.	4,5	1,5	3	Sociología de los grupos: los grupos de iguales. Métodos y técnicas de investigación de los grupos: sociometría. Estructura y dinámica de los grupos. Técnicas para dinamización de grupos.	▪ Sociología.
Religión y cultura	6	3	3	El hecho religioso: descripción y comprensión de sus elementos constitutivos y sus manifestaciones simbólicas. Las religiones proféticas y las religiones místicas. Las relaciones entre la fe cristiana y la cultura tradicional y contemporánea. La creatividad cultural de la fe cristiana en la historia almeriense, andaluza, española y europea. Orientaciones para una síntesis entre la fe cristiana y la cultura contemporánea.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
El mensaje cristiano: teología y moral católica	6	3	3	El estatuto epistemológico y científico del pensamiento teológico. Introducción básica al estudio e interpretación de la Biblia. Estudio filosófico y teológico sobre la existencia de Dios. Los elementos fundamentales de la revelación cristiana de Dios. Estudio histórico y teológico sobre Jesucristo. Estudio histórico y teológico sobre la Iglesia. Las exigencias de una vida cristiana: implicaciones éticas y morales. Los valores cristianos y los valores humanos.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.

Pedagogía y didáctica de la religión	6	3	3	Los fundamentos de un estudio escolar y académico del pensamiento religioso, cristiano y católico. El pensamiento religioso: estructura y significado. El modelo teórico para la enseñanza académica de la Religión. La enseñanza de la Religión y Moral Católica en los primeros años de la vida. La enseñanza de la Religión y Moral Católica en los primeros años de la vida. La enseñanza escolar de la Religión en Educación Infantil. La enseñanza escolar de la Religión en Primaria y Secundaria. La enseñanza de la Religión en Bachillerato. Fundamentación, estructuración y desarrollo curriculares de la enseñanza de la Religión.	▪ Didáctica de las Ciencias Sociales.
Historia de la educación en la España Contemporánea	6	3	3	La educación durante la restauración española. La institución libre de enseñanza. Aspectos educativos en la 2ª República. La España franquista y la España democrática: finalidades y logros educativos.	▪ Teoría e Historia de la Educación.
Instituciones educativas no-formales	6	3	3	Las instituciones de educación no-formal. La educación permanente. La educación de adultos. La animación sociocultural. Estrategias metodológicas. Planificación de programas. Evaluación.	▪ Teoría e Historia de la Educación.
La educación en la Unión Europea	6	3	3	Sistemas educativos nacionales en la U.E.: Estudio comparativo – educación infantil – enseñanza obligatoria – formación del profesorado.	▪ Teoría e Historia de la Educación.

Tabla Anexo 2.20. Materias optativas (Primeros Planes de Estudio)

Universidad de Almería¹⁷⁷

¹⁷⁷ B.O.E. num. 191 del 11 de agosto de 1999.

ANEXO 3

PLANES DE ESTUDIO ACTUALES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL

1. Materias obligatorias de los actuales planes de estudio

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD UNIVERSIDAD DE CÁDIZ (FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN)
No contempla materias obligatorias

Tabla Anexo 3.1. MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD (actuales)
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ (FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN)¹⁷⁸

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD UNIVERSIDAD DE CÁDIZ (E.U. DE MAGISTERIO “VIRGEN DE EUROPA”)
No contempla materias obligatorias

Tabla Anexo 3.2. MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD (actuales)
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ (E.U. DE MAGISTERIO “VIRGEN DE EUROPA”)¹⁷⁹

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD UNIVERSIDAD DE GRANADA. CAMPUS DE MELILLA							
Ciclo	Curso	Denominación	Créditos anuales			Descripción	Áreas de conocimiento
			Totales	Teóricos	Prácticos		
1	2	Lenguaje Musical II	4,5	2	2,5	Estudio teórico práctico de los elementos musicales necesarios para la lectura e interpretación musical (Ampliación de Lenguaje Musical I)	Didáctica de la Expresión Musical
1	2	Expresión Plástica	4,5	3	1,5	El mundo creativo del niño. Contenidos, recursos y materiales para la educación artística.	Didáctica de la Expresión Plástica.

Tabla Anexo 3.3. MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD (actuales)
UNIVERSIDAD DE GRANADA. CAMPUS DE MELILLA¹⁸⁰

¹⁷⁸ BOE num. 197. Viernes, 17 de agosto de 2001.

¹⁷⁹ BOE num. 205. Lunes, 27 de agosto de 2001.

MATERIAS OBLIGATORIAS							
UNIVERSIDAD DE GRANADA. CAMPUS DE CEUTA							
Ciclo	Curso	Denominación	Créditos anuales			Descripción	Áreas de conocimiento
			Totales	Teóricos	Prácticos		
1	3	Informática en el Aula	6	3	3	Breve introducción a los ordenadores personales, incluyendo aquellas herramientas que el futuro profesor va a necesitar en su vida profesional	Física Teórica. Didáctica de las Ciencias Experimentales . Didáctica de la Matemática

Tabla Anexo 3.4. MATERIAS OBLIGATORIAS (actuales)
UNIVERSIDAD DE GRANADA. CAMPUS DE CEUTA¹⁸¹

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD							
UNIVERSIDAD DE GRANADA.							
Ciclo	Curso	Denominación	Créditos anuales			Descripción	Áreas de conocimiento
			Totales	Teóricos	Prácticos		
1	1	La melodía y el ritmo musical y su didáctica	8	4	4	Elementos fundamentales de la melodía. Apreciación, diferenciación, improvisación y escritura de melodía. Recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la melodía. Elementos fundamentales del ritmo musical. Apreciación, diferenciación, improvisación y escritura de los principales ritmos musicales. Recursos didácticos y materiales para la enseñanza del ritmo musical.	Didáctica de la Expresión Musical

Tabla Anexo 3.5. MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD (actuales)
UNIVERSIDAD DE GRANADA¹⁸²

¹⁸⁰ BOE num13. Martes 15 de enero de 2002.

¹⁸¹ BOE num. 78, sábado 31 de marzo de 2001.

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD							
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.							
Ciclo	Curso	Denominación	Créditos anuales			Descripción	Áreas de conocimiento
			Totales	Teóricos	Prácticos		
1	2	Corrientes estéticas en el Arte y la Literatura	6	4	2	Grandes períodos de la Historia del Arte y la Literatura. Caracterización de las distintas manifestaciones estéticas en el ámbito artístico y literario. Arte y Literatura Contemporánea: nuevas tendencias	Historia del Arte. Literatura Española.
1	2	Educación Rítmica y Melódica	4,5	2,5	2	Concepto de ritmo y melodía. Estructuras rítmicas y melódicas. Ritmo, entonación y grafía. Polirritmo. El ritmo y la palabra. Fononimia, recitados y juegos rítmicos. Fraseo y ritmo melódico. La canción. Improvisación rítmica y melódica. Repertorio de canciones infantiles.	Didáctica de la Expresión Musical. Música.
1	2	Formación Musical	4,5	2,5	2	Síncopas. Notas a contratiempo. Grupos de valoración especial. Intervalos: sus clases. Alteraciones. Escala cromática. Enarmonía. Tonalidad. Modalidad. Lectura e interpretación de pequeñas obras musicales.	Didáctica de la Expresión Musical. Música.
1	3	Musicoterapia	6	4	2	Música y terapia. Concepto y evolución de la Musicoterapia. La música en reeducación.. Sensibilidad musical del niño disminuido. Musicoterapia en Educación Especial. Interacción docente-discente. Principio de ISO. Métodos de terapia musical. Técnicas de Musicoterapia aplicada a los diferentes tipos de deficiencias.	Didáctica de la Expresión Musical. Música.
1	3	Folklore Musical Andaluz	4,5	3	1,5	El folklore, ciencia de lo popular. El folklore musical. El folklore musical español. El folklore musical andaluz: etapas y manifestaciones más importantes.	Didáctica de la expresión Musical. Música.

Tabla Anexo 3.6. MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD (actuales)

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.
No contempla materias obligatorias

Tabla Anexo 3.7. MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD (actuales)
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA¹⁸⁴

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD UNIVERSIDAD DE SEVILLA.
No se ha realizado ninguna adaptación del Plan de Estudios Inicial

Tabla Anexo 3.8.
MATERIAS OBLIGATORIAS
DE UNIVERSIDAD
(actuales)
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD UNIVERSIDAD DE HUELVA.
No se ha realizado ninguna adaptación del Plan de Estudios Inicial

Tabla Anexo 3.9. MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD(actuales)
UNIVERSIDAD DE HUELVA.

¹⁸³ BOE num.244. Miércoles, 11 de octubre de 2000

¹⁸⁴ BOE num. 109, viernes 7 de mayo de 1999.

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD UNIVERSIDAD DE JAÉN.
No se ha realizado ninguna adaptación del Plan de Estudios Inicial

Tabla Anexo 3.10. MATERIAS OBLIGATORIAS DE
UNIVERSIDAD (actuales)
UNIVERSIDAD DE JAÉN.

MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD UNIVERSIDAD DE ALMERÍA.
No se ha realizado ninguna adaptación del Plan de Estudios Inicial

Tabla Anexo 3.11. MATERIAS OBLIGATORIAS DE
UNIVERSIDAD (actuales)
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA.

MATERIAS OPTATIVAS UNIVERSIDAD DE CÁDIZ (FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN)					
Denominación	Créditos anuales			Descripción del contenido	Áreas de conocimiento
	totales	teóricos	prácticos		
Complementos de la Formación Vocal y Auditiva	4,5	1	3,5	Técnicas vocales y auditivas. La exteriorización e interiorización de la melodía. Repertorio.	Música.
Composición e instrumentación escolar	4,5	1	3,5	Desarrollo de los elementos de composición e instrumentación para su aplicación en el aula.	Música.
Música étnica	4,5	2	2,5	La música de otras culturas y su pluralidad de estilos. Características formales, instrumentales y vocales de los diferentes períodos y estilos musicales. Panorama de la etnomúsica en España.	Música

Análisis del Lenguaje Musical	4,5	2	2,5	Análisis de canciones en su aspecto rítmico, melódico y armónico. Lectura rítmica en sus diferentes combinaciones. Entonación de melodías en sus diferentes tonalidades y modalidades.	Música.
Música, Danza y Dramatización	4,5	1	3,5	El espacio corporal y la música. Coordinación rítmica, motora e instrumental.	Música.
Didáctica de la Expresión Plástica.	4,5	3	1,5	Comunicación visual. Agentes plásticos. La forma y volumen. Estimación del proceso de creación.	Didáctica de la Expresión Plástica.
Tradición oral infantil y su didáctica	4,5	3	1,5	Problemática específica de la literatura infantil en general y aplicada al aula. Aplicaciones didácticas de cuentos y canciones tradicionales en el aula.	Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Cultura Docente: del Individualismo al Trabajo colaborativo	4,5	3	1,5	Cultura de trabajo, proceso de socialización profesional. Estructura del puesto de trabajo docente. Posibilidades de cambio cultural: del individualismo al trabajo colaborativo.	Didáctica y Organización escolar.
Patrimonio histórico cultural de Andalucía	6	4	2	Patrimonio histórico, artístico y documental de Andalucía. Política de restauración y conservación del patrimonio.	Historia Antigua.
Musicoterapia en Educación Musical	4,5	1,5	3	La musicoterapia: definición. El contexto no verbal: comunicación corporal, sonora y musical. Metodología y técnicas de trabajo. LA función de la música en la musicoterapia. El desarrollo de la creatividad musical.	Música.
Agrupación coral.	4,5	1	3,5	Clasificación de voces. Principios de dirección coral. Formación de coros escolares. Repertorio coral infantil. Práctica del canto y de la dirección coral.	Música.
Pedagogía musical activa.	6	2	4	Métodos y sistemas actuales de pedagogía activa. Estudio comparativo de los principales pedagogos musicales y sus metodologías: Orff, Ward, Kodály, Willems, Martenot, etc.	Didáctica de la Expresión Musical
Educación en valores y desarrollo personal	4,5	2,5	2	Concepto de valor. Valores, actitudes y normas. La escuela como marco de aprendizaje de valores y actitudes. Los valores y la Reforma. Los valores de los niños españoles.	Teoría e Historia de la Educación.
Pedagogía Social	4,5	2,5	2	Origen y desarrollo de la pedagogía social. Servicios sociales y educación social. Ámbitos de la pedagogía social. Investigación en educación social. Evaluación en educación social.	Teoría e Historia de la Educación.
Psicología Social de la Educación	4,5	3	1,5	Descripción y análisis del proceso educativo psicosocial e interactivo. Percepción social en el aula. Actitudes del profesorado y el alumnado. Motivación socio-escolar. Conductas interactivas en el aula. El grupo clase y técnicas de grupo.	Psicología Social.
El Hecho Religioso y el mensaje cristiano	4,5	3	1,5	Enseñanza religiosa escolar. El hecho religioso en la cultura contemporánea. Grandes religiones. Fe y cultura. El hecho cristiano.	Antropología Social.

Tabla Anexo 3.12. MATERIAS OPTATIVAS (actuales)
 UNIVERSIDAD DE CÁDIZ (FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN)¹⁸⁵

MATERIAS OPTATIVAS					
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ. (E.U. "VIRGEN DE EUROPA")					
Denominación	Créditos anuales			Descripción	Áreas de conocimiento
	Totales	Teóricos	Prácticos		
Agrupación Coral	4,5	1,5	3	El coro infantil. Gestos de dirección coral. Repertorio polifónico escolar. Organización del coro.	Música. Didáctica de la Expresión Musical
Conocimiento del Medio Natural: Materia y Energía	4,5	3,5	1	Fundamentos de la estructura y comportamiento de la materia en sus aspectos microscópico y macroscópico.	Química Física.
Conocimiento del Medio Geográfico	4,5	3	1,5	Estudio de los aspectos físicos, humanos y económicos de España.	Geografía humana. Geografía Física.
Cultura Andaluza	4,5	2,5	2	Estudio de la Historia y las tradiciones populares andaluzas	Historia Antigua. Historia Contemporánea. Historia moderna. Historia Medieval
Desarrollo de las habilidades emocionales y sociales	4,5	1,5	3	Análisis de las emociones y su relevancia en el desarrollo de la persona y su integración social, profundizando en distintas metodologías que potencian el desarrollo de estos aspectos en el niño.	Psicología evolutiva y de la educación. Personalidad, evaluación y tratamiento psicológico.
Didáctica de la Expresión Corporal	4,5	1,5	3	Concepto y evolución histórica de la expresión corporal. El cuerpo y el movimiento como medios de expresión. Recursos didácticos y materiales para el desarrollo de la expresión corporal.	Didáctica de la Expresión Corporal.
Dramatización infantil y su didáctica	4,5	1,5	3	La actividad dramática como medio educativo que permite al alumno el acercamiento a otros saberes, al mismo tiempo que desarrolla su formación como miembro individual y a la vez grupal. La dramatización en el aula y sus posibilidades didácticas.	Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Educación en el Tiempo Libre	4,5	2	2,5	Educación no formal y educación extraescolar. Concepto de ocio y tiempo libre. Didáctica del ocio. El tiempo libre en el currículo escolar. Técnicas de animación juvenil en el tiempo libre.	Teoría e Historia de la Educación. Sociología. Psicología Social.

¹⁸⁵ BOE num. 197. Viernes 17 de agosto de 2001.

Educación en Valores y temas transversales	4,5	2,5	2	El concepto de valor. Sus características. El valor en la dinámica de la conducta humana y en la estructura de la personalidad. El desarrollo del proceso de valoración y su incidencia en el compromiso con los valores. Los valores en el currículo de Educación Infantil y de la Educación Primaria. Los temas transversales y la educación en valores. Los temas transversales y las áreas curriculares.	Teoría e Historia de la Educación.
El mensaje cristiano	4,5	3	1,5	Jesucristo, revelación plena de Dios. Los evangelios: testimonios sobre la vida y doctrina de Jesús. Lectura histórica de la vida de Jesús. El mensaje de Jesús. Muerte y Resurrección de Jesús. Lectura teológica de la vida de Jesús. La fe de la Iglesia en Jesucristo.	Antropología Social.
Formas Musicales	4,5	1,5	3	Análisis de las diferentes formas musicales en relación con la historia de la música. Relación de las formas musicales con el valor social de la música en el transcurso de la historia.	Didáctica de la Expresión Musical. Música.
Historia de España	4,5	3	1,5	Estudio de los aspectos políticos, económicos sociales e ideológicos de las diferentes etapas de la historia de España.	Historia Antigua. Historia Medieval. Historia Moderna.
Música y Movimiento	4,5	1,5	3	El espacio corporal y la música. Coordinación rítmica, motora e instrumental.	Música. Didáctica de la Expresión Musical.
Pedagogía de la Religión	4,5	2	2,5	Bases para una pedagogía y didáctica de la enseñanza de la religión católica en la escuela.	Didáctica y Organización escolar. Teoría e Historia de la Educación.
Psicología de la Personalidad	6	4	2	Estudio de las diferentes teorías explicativas de la personalidad humana. Conocimiento de las relaciones entre conducta normal y anormal. Análisis de los diferentes procedimientos de la investigación en Psicología de la Personalidad.	Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico.
Psicología Social	6	4	2	Estudio de los procesos psicosociales básicos. Conducta interpersonal, interactiva y grupos. Motivación social.	Psicología Social.
Religión, Cultura y Valores	4,5	3	1,5	El hecho religioso en la historia y en la estructura del ser humano. La religión cristiana en el contexto de las grandes religiones. Introducción a la cultura bíblica, al manejo y lectura de la Biblia y al descubrimiento de su mensaje religioso, humano y social.	Filosofía. Antropología Social.
Taller de comprensión y expresión oral y escrita	4,5	1	3,5	Conocimiento de las propiedades del texto. Redacción de textos orales y escritos de diferente naturaleza: Literarios, académicos, profesionales, sociales, etc.	Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Técnicas de armonización	4,5	3	1,5	Iniciación a la técnica contrapuntística. Construcción de cánones a dos y tres voces. Orquestación sobre canciones tonales.	Didáctica de la Expresión Musical.

Tabla Anexo 3.13. MATERIAS OPTATIVAS (actuales)
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ. (E.U. "VIRGEN DE EUROPA")¹⁸⁶

MATERIAS OPTATIVAS					
UNIVERSIDAD DE GRANADA. CAMPUS DE MELILLA					
Denominación	Créditos anuales			Descripción	Áreas de conocimiento
	Totales	Teóricos	Prácticos		
Historia de los estilos musicales	6	4	2	Revisión histórica del estilo musical. Análisis de textos representativos sobre los fundamentos teóricos de los distintos estilos. Análisis y audición de ejemplos musicales representativos de los distintos estilos musicales.	Didáctica de la Expresión Musical.
Elementos de acústica	4,5	2,5	2	Sonido y su propagación. Bases físicas de la música. La acústica de los instrumentos musicales.	Didáctica de las Ciencias Experimentales Didáctica de la Expresión Musical.
Folklore Infantil	4,5	2,5	2	Conocimiento de nuestro folklore español en general, y nuestro folklore infantil en particular. Recopilación de canciones infantiles del folklore español.	Didáctica de la Expresión Musical. Música.
Musicoterapia	4,5	2,5	2	Acercamiento de los alumnos a las posibilidades terapéuticas y educativas de la música en el ámbito de las discapacidades, especialmente en cuanto a las deficiencias de comunicación e integración sensorial.	Didáctica de la Expresión Musical. Música.
Pedagogía y Didáctica de la Religión	4,5	2,5	2	Que los alumnos conozcan la legislación sobre ERE. Que los alumnos sepan lo que significa una educación integral y tengan claro el objeto de la pedagogía religiosa. Que conozcan algunas técnicas y métodos que faciliten la enseñanza de la religión en la escuela.	Didáctica de las Ciencias Sociales.
El hecho religioso	4,5	2,5	2	Que los alumnos descubran los porqués de la enseñanza religiosa en la escuela y vean la relación existente entre religión y cultura. Que los alumnos descubran que la dimensión religiosa es algo esencial al hombre. Que sepan algo de la historia de las religiones. Que distingan entre religión – magia – superstición. Iglesia y secta. Las sectas.	Didáctica de las Ciencias Sociales.
Tendencias Contemporáneas en la Educación Musical	4,5	3	1,5	Principales métodos, sistemas y aportaciones pedagógicas en la Educación Musical. Análisis y proyección de las mismas en la Educación Musical Escolar. La Educación Musical en la C.E.E.	Didáctica de la Expresión Musical. Música.
Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Musical	4,5	1,5	3	Estudio de las aplicaciones informáticas y de las nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Musical	Didáctica de la Expresión Musical. Música.

Tabla Anexo 3.14. MATERIAS OPTATIVAS (actuales)
UNIVERSIDAD DE GRANADA. CAMPUS DE MELILLA¹⁸⁷

¹⁸⁶ BOE num. 205, lunes 27 de agosto de 2001

¹⁸⁷ BOE num.13, martes 15 de enero de 2002.

MATERIAS OPTATIVAS UNIVERSIDAD DE GRANADA. CAMPUS DE CEUTA					
Denominación	Créditos anuales			Descripción	Áreas de conocimiento
	Totales	Teóricos	Prácticos		
Análisis del hecho religioso	4,5	2	2,5	Fenomenología del hecho religioso. Antropología, psicología y sociología de la religión.	Didáctica de las Ciencias Sociales.
Audición Musical	4,5	2	2,5	Análisis y estudio de las diferentes formas musicales. Audición musical en la Educación Infantil.	Historia Antigua.
Diseño instructivo y Evaluación Curricular	4,5	2	2,5	El proyecto educativo de Centro. Proyectos Curriculares. La programación de aula. Elaboración de Unidades Didácticas. Adaptaciones curriculares. Evaluación de los procesos. Evaluación de los diseños y materiales curriculares.	Didáctica y Organización escolar
Elementos de acústica	4,5	2	2,5	Estudio de las ondas. El sonido: propagación y recepción. Instrumentos musicales. Sistemas de registro, reproducción y amplificación.	Física Teórica. Física moderna. Física Aplicada. Didáctica de la Expresión Musical.
Psicología Social	6	4	2	Teorías psicológicas, procesos psicosociológicos básicos, actitudes sociales, comportamiento colectivo, medio ambiente y comportamiento	Psicología Social.
Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológicos	6	4	2	Medición en Psicología: teoría y técnicas de construcción de tests, escalas y cuestionarios, y metodologías cualitativas. Estadística e Investigación Operativa.	Metodología de las Ciencias del Comportamiento.
Psicología de la Personalidad	6	4	2	Personalidad y diferencias individuales. Enfoques teóricos, dimensiones empíricas, problema actual de la personalidad.	Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico.

Tabla Anexo 3.15. MATERIAS OPTATIVAS (actuales)
UNIVERSIDAD DE GRANADA. CAMPUS DE CEUTA¹⁸⁸

MATERIAS OPTATIVAS UNIVERSIDAD DE GRANADA.					
Denominación	Créditos anuales			Descripción	Áreas de conocimiento
	Totales	Teóricos	Prácticos		
El coro escolar	4,5	1	3,5	La voz del niño. El coro como integrador social. El canto colectivo. Práctica de conjunto vocal. Organización, infraestructura y materiales.	Didáctica de la Expresión Musical.

¹⁸⁸ BOE, num78, sábado 31 de marzo de 2001.

Didáctica de la Historia del Arte	6	4	2	El lenguaje formal del arte: sus especialidades en la pintura, escultura, arquitectura y espacio urbano. Métodos de lectura e interpretación. Valoración de las manifestaciones artísticas y sus relaciones a través de la historia. Arte e Historia del Arte en los DCB de la Reforma. Objetivos, contenidos, metodología y experiencias de aprendizaje para canalizar la enseñanza histórico-artística.	Didáctica de las Ciencias Sociales.
Acústica para la Educación Musical	6	3	3	Naturaleza del sonido. Fases: emisión, propagación y detección. Acústica aplicada. La física del sonido musical. Implicaciones didácticas.	Didáctica de la Expresión Musical. Didáctica de las Ciencias Experimentales
La forma musical y su Didáctica	6	4	2	Análisis y estudio de las distintas formas musicales. Didáctica de la Audición Musical en la Educación Primaria. Repertorio.	Didáctica de las Expresión Musical.
Música incidental, creatividad musical y nuevas tecnologías	6	3	3	La dramatización y el cuento musical. La música en las actividades de ocio y tiempo libre. Música e imagen. La enseñanza de la música a través del ordenador: recursos didácticos.	Didáctica de la Expresión Musical.
Taller de construcción de instrumentos musicales	4,5	1	3,5	Construcción de instrumentos musicales apropiados para la discriminación auditiva en la Educación Primaria.	Didáctica de la Expresión Musical.
Expresión Plástica tridimensional y su Didáctica	4,5	1	3,5	Representaciones básicas de elementos tridimensionales. Configuración de las formas en el espacio. Desarrollo de la percepción táctil y visual. Conocimiento de los procedimientos constructivos y funcionales de los materiales plásticos. La expresión artística manual como elemento integrador. Didáctica de la expresión tridimensional: bases para el conocimiento y percepción del volumen en el mundo infantil.	Didáctica de la Expresión Plástica.
El hecho religioso y cristiano	6	4	2	Ciencias de la Religión. Fenomenología de la Religión. Historia de las Religiones. Sociología de la Religión. Filosofía de la Religión. Análisis de los fundamentos del hecho religioso cristiano. Cristología elemental.	Didáctica de las Ciencias Sociales.
Didáctica de la Religión	6	4	2	La enseñanza religiosa escolar. Pedagogía religiosa general: principios y metodología. Psicología evolutiva religiosa. Contenidos y núcleos temáticos. Metodología y evaluación. Recursos y materiales didácticos.	Didáctica de las Ciencias Sociales.

Tabla Anexo 3.16. MATERIAS OPTATIVAS (actuales)
UNIVERSIDAD DE GRANADA¹⁸⁹

¹⁸⁹ BOE num 39, miércoles 14 de febrero de 2001.

**MATERIAS OPTATIVAS
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.**

Denominación	Créditos anuales			Descripción	Áreas de conocimiento
	Totales	Teóricos	Prácticos		
Conocimiento de los estilos artísticos	4,5	3	1,5	Análisis de las características generales de los diferentes estilos artísticos.	Historia del Arte.
Educación de la voz para docentes	4,5	3	1,5	La voz. Comportamiento vocal. Órganos de la voz y del habla. Fisiología del soplo fonatorio. Cualidades acústicas de la voz. Fisiología de la articulación. Verticalidad. Práctica de ejercicios en la voz cantada. Usos de la voz.	Didáctica de la Expresión Musical.
Didáctica de las técnicas pictóricas	4,5	3	1,5	Conocimiento de las distintas técnicas del arte pictórico y del tratamiento del color mediante distintos procedimientos. Desarrollo de la expresividad y creatividad artística en el maestro y en sus educandos. Aplicabilidad de diversos procedimientos pictóricos a las diferentes edades y grados de la educación artística.	Didáctica de la Expresión Plástica.
Bases psicológicas de la Educación Musical	4,5	3	1,5	Concepto de Educación y su relación con la Música. Bases psicológicas generales y específicas para una Educación Musical. La Música: concepto, dimensiones y niveles de sentido. Análisis de los elementos específicos de una Educación Musical. Tipos de aprendizaje y su relación con la Educación Musical.	Psicología Evolutiva y de la Educación.
El Patrimonio Artístico Andaluz	4,5	3	1,5	Arte prehistórico. Los colonizadores orientales. Arte romano en la Bética. Arte cristiano. El arte en el sur de Al-Andalus. El arte de los conquistadores. Arte renacentista. Arte barroco. Academicismo y Neoclasicismo. Arte Andaluz del XIX y XX.	Historia del Arte.
El Lenguaje Creativo en el Aula	4,5	3	1,5	La creatividad lingüística en la enseñanza obligatoria. Técnicas creativas en el lenguaje poético. Estrategias creativas del lenguaje narrativo. El taller de expresión dramática.	Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Taller de instrumentos musicales escolares	4,5	3	1,5	Clasificación y estudio de los instrumentos musicales en la escuela. El cuerpo como instrumento musical. Materiales sonoros. Los instrumentos de percusión y sonido indeterminado. Los instrumentos escolares melódicos. Sonorización de cuentos, poesías, danzas y representaciones dramáticas. Instrumentación de canciones escolares. Repertorio. Improvisación de motivos, frases rítmicas y melódicas.	Didáctica de la Expresión Musical.
Educación Literaria	4,5	3	1,5	Desarrollo curricular de la Literatura en la Educación Primaria. El niño receptor y creador de la obra literaria. La Literatura popular. Valor educativo de los géneros literarios. El comentario de textos literarios en la Educación Primaria.	Didáctica de la Lengua y la Literatura
Recursos Musicales en la Educación y en el Ocio	4,5	3	1,5	Diversificación del concepto de recursos para su aplicación en el campo de la Educación y del Ocio. Los recursos didácticos musicales en el ámbito de la Educación. Los recursos musicales en la Educación para el Ocio. Montaje y ambientación musical.	Didáctica de la Expresión Musical.

Didáctica de la Imagen	4,5	3	1,5	La comunicación. La cultura de la Imagen. La comunicación icónica. Lectura Integral de la imagen estática, secuenciada y dinámica. La televisión. El video. Educar con la imagen.	Didáctica de la Expresión Plástica.
Informática en Educación Matemática	4,5	3	1,5	Diseño y desarrollo, con ayuda de ordenador, de recursos para el área de Matemáticas en Educación Primaria.	Didáctica de las Matemáticas.

Tabla Anexo 3.17. MATERIAS OPTATIVAS (actuales)
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.¹⁹⁰

MATERIAS OPTATIVAS UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.					
Denominación	Créditos anuales			Descripción	Áreas de conocimiento
	Totales	Teóricos	Prácticos		
Expresión corporal	6	4	2	Conocer y practicar los principios más elementales de la Expresión corporal. Expresar con el lenguaje corporal las audiciones dentro del estilo, la época. Lenguaje corporal y la evocación producida por el estímulo sonoro. Expresiones propias o propuestas.	Didáctica de la Expresión Corporal.
Taller plástico-musical	6	4	2	Elaboración de los instrumentos musicales sencillos. Confección de marionetas, títeres, etc. para escenificaciones musicales.	Didáctica de la Expresión Plástica.
Audición musical	6	4	2	LA música en vivo y la música grabada. Cómo conseguir la audición con una partitura. Reconocimiento de instrumentos, tiempo, forma. El intérprete. La música en las diferentes épocas y estilos a partir de las audiciones.	Música.
Armonía funcional	6	4	2	Reconocimiento de intervalos, acordes, tonalidades, etc. cadencias. Construcción armónica de las voces. La melodía acompañada. Normas sencillas de acompañamiento musical	Música.
Acústica y organología	6	4	2	Breve reseña histórica de la acústica musical. El sonido. Eco y reverberación. Absorción. Escalas de los armónicos. Intervalos y escalas. El Temperamento. Instrumentos musicales. Cuerdas y tubos sonoros.	Música. Física Aplicada.
Dramatización	6	4	2	Interpretación del sentimiento y el ánimo a través de pantomimas o movimientos rítmicos. Juegos mímicos individuales y en grupo. Juegos dramáticos con creación de escena y diálogos. Escenificación de romances y obras cantadas. La música a través del mimo, títeres, la poesía, la fábula, el teatro, etc.	Didáctica de la Lengua y la Literatura.

¹⁹⁰ BOE num. 244, miércoles 11 de octubre de 2000.

El diseño escenográfico en la representación musical	6	4	2	Decorados, elementos y fondos en la escenografía de libretos musicales. El ropaje y la caracterización en las distintas modalidades: ópera, zarzuela, ballet, etc. El tablao flamenco y la escenografía en la música popular. Los efectos plásticos en los conciertos: música clásica, rock, etc.	Didáctica de la Expresión Plástica.
Música para niños discapacitados	6	4	2	La percepción musical y su desarrollo. Desarrollo auditivo. La música como expresión y comunicación. Música y lenguaje. Música y movimiento. La instrumentación musical como desarrollo de habilidades y destrezas. Los juegos musicales.	Didáctica de la Expresión Musical.
Iniciación al Lenguaje Musical	6	4	2	Qué es la música. El fenómeno musical como medio de expresión de un pueblo. Introducción a los códigos que permitan el conocimiento de las características de la música. Ritmo, melodía y armonía. Iniciación a la lectura musical.	Didáctica de la Expresión Musical.
Historia de la Cultura Andaluza	6	4	2	Estudio de la cultura andaluza desde sus etapas como encrucijada de pueblos hasta la formación de su personalidad histórica actual.	Historia Moderna.
Educación para la salud	6	4	2	El concepto de salud. Prevención, consumo. Higiene. Aspectos psicosociales de la Educación para la Salud. La educación para la salud en el sistema escolar. La educación para el consumidor.	Didáctica de las Ciencias experimentales.
Comprensión y versión de textos ingleses	6	4	2	Comprensión y versión de textos orales. Metodología, análisis directo e inverso de textos ingleses infantiles, juveniles y de textos coloquiales.	Filología Inglesa.
Educación y Medio Ambiente	6	4	2	Conceptos de educación medioambiental. Diseños curriculares y medio ambiente. Contenidos, recursos y materiales. Distintas propuestas de Educación Ambiental.	Didáctica de las Ciencias Experimentales
Animación a la lectura	6	4	2	Desarrollo de habilidades y hábitos lectores. La biblioteca escolar. Selección de libros de lectura.	Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Técnicas de comunicación oral y escrita	6	4	2	Análisis comparativo del lenguaje oral y escrito. Formas expresivas y comunicativas a nivel oral y escrito. Recursos técnicos.	Didáctica de la Lengua y la Literatura
Los seres vivos	6	4	2	Características de los seres vivos. Microorganismos vegetales y animales. El hombre: nutrición, relación y reproducción. Relaciones del hombre con otros seres vivos. Enfermedad y salud. Higiene y alimentación.	Biología vegetal. Didáctica de las Ciencias Experimentales
Geografía de España y Andalucía	6	4	2	Estudio geográfico del espacio regional y nacional siguiendo una exposición ordenada de los aspectos físicos, humanos y económicos como elementos integradores que lo configuran.	Análisis geográfico regional. Geografía humana.
Elementos de Geometría	6	4	2	Figuras geométricas elementales. Resolución de problemas geométricos.	Geometría, Topología, Álgebra, Matemática Aplicada.
El medio físico.	6	4	2	El aire y los fenómenos atmosféricos. Las rocas y el suelo. El agua y su uso. Actividades humanas contaminantes del aire, suelo y agua.	Geodinámica. Paleontología.

Geografía Humana	6	4	2	Estudio geográfico de los elementos humanos y económicos: población, actividades económicas y urbanización. Configuraciones de los grandes conjuntos espaciales.	Geografía humana. Análisis geográfico regional.
Introducción al Álgebra	6	4	2	Estructuras algebraicas	Álgebra. Matemática Aplicada.
Didáctica del conocimiento del cuerpo humano	6	4	2	Estructura y función de los distintos tejidos, órganos y sistemas. Ideas de los alumnos. Estrategias de enseñanza en la Educación Primaria.	Didáctica de las Ciencias Experimentales
La variación lingüística: sexo, edad y factor cultural	6	4	2	La lengua en relación con los factores sociales: clase social, nivel educativo, tipo de educación, edad, sexo. Comunicación interpersonal y socio – lector. Actitudes lingüísticas y ego lingüístico.	Didáctica de la Lengua y Literatura. Filología española.
Literatura española: obras maestras.	6	4	2	Estudio y análisis de las obras más sobresalientes de la Literatura Española y su relación con el contexto histórico y cultural de la época.	Didáctica de la Lengua y Literatura. Literatura Española.
Historia de la Cultura	6	4	2	Estudio general de los procesos culturales e ideológicos desde las civilizaciones antiguas y del mundo clásico hasta las tendencias modernas.	Historia antigua.
Doctrina católica y su pedagogía	6	4	2	Cuestiones propedéuticas de fundamentación (fe – cultura). El mensaje cristiano. Síntesis de la fe cristiana. Pedagogía y didáctica de la Religión.	Historia del pensamiento y de los movimientos sociales y políticos.
Nuevas tecnologías y educación de las personas con dificultades	6	4	2	La aplicación de las nuevas tecnologías en los distintos procesos de comunicación en las personas con dificultades. Enseñanza de estrategias cognitivas a través de soportes analógicos y digitales. (Vídeo interactivo, cintas electromagnéticas... y otros).	Didáctica y Organización escolar.
Evaluación de alumnos, centros y programas	6	4	2	La evaluación como elemento del currículum. Modelos de evaluación. Sentido y funciones de la evaluación de los estudiantes. Ámbitos de la Evaluación: éticos, técnicos, social, individual y legislativo. Las esferas de evaluación en las escuelas. Problemas de evaluación de centros. Ámbitos y funciones en la evaluación de centros.	Didáctica y Organización escolar.
Talleres de artes plásticas	6	4	2	Talleres de artes plásticas. Métodos y procesos básicos en técnicas artesanales: tapices, telares, grabados, repujados, encuadernación, papiroflexia, etc. Aplicación Didáctica. Métodos y procesos básicos.	Didáctica de la Expresión Plástica.
Laboratorio de Matemáticas	6	4	2	La manipulación y la acción en la construcción del conocimiento matemático. Juegos y materiales para el aprendizaje de conceptos y procedimientos matemáticos básicos. Juegos y materiales en el currículum de matemáticas. Análisis didáctico de los recursos y materiales.	Didáctica de la Matemática.

Innovación y cambio educativo en la escuela.	6	4	2	Los procesos de cambio en la institución escolar. Resistencias y posibilidades de innovación en la escuela. Creencias tradicionales y rutinas del profesorado. Reformas educativas y cambio real en los centros. Programas y estrategias de innovación educativa en la escuela.	Didáctica y Organización Escolar.
Educación para la paz y la convivencia	6	4	2	Paz, violencia y conflicto. La guerra y el desarme. Solidaridad, desarrollo y derechos humanos. Formación de actitudes de convivencia pacífica y resolución no violenta de conflictos. Materiales, recursos didácticos y programaciones aplicables en Educación para la paz y convivencia.	Didáctica de las Ciencias Sociales.
Educación Intercultural	6	4	2	Análisis conceptual: Interculturalismo, diversidad cultural y educación. Bases socioculturales y antropológicas. Institución escolar y educación intercultural. Desigualdades sociales y educación intercultural. La función docente en la perspectiva de la educación intercultural.	Teoría e Historia de la Educación.
Historia del mundo actual	6	4	2	Análisis de los conflictos y grandes problemas mundiales de la época actual.	Historia Contemporánea.
Química y protección del medio ambiente	6	4	2	Elementos y compuestos químicos en el medio ambiente. El aire, el agua y su contaminación. Energías renovables y no renovables. Repercusiones en el medio ambiente. Residuos químicos y tratamientos: deshechos urbanos, industriales y agrícolas.	Química Inorgánica.
Historia del Arte	6	4	2	Estudio general de las manifestaciones artísticas en las distintas épocas históricas.	Historia del Arte.
Historia de la Educación en la España Contemporánea	6	4	2	La educación durante la Restauración Española: La I.L.E. Aspectos educativos de la II República. La España Franquista y la España Democrática: finalidades y logros educativos.	Teoría e Historia de la Educación.
Educación con la imagen	6	4	2	El lenguaje visual y plástico: elementos y sintaxis. Medio y mensaje. Codificación y decodificación de signos icónicos. Técnicas de creación plástica con medios audiovisuales. La imagen cinética como estrategia educativa.	Didáctica de la Expresión Plástica
La educación institucional	6	4	2	El profesor como educador profesional. La educación familiar, la educación escolar, la educación de adultos. La educación en la España del siglo XX.	Teoría e Historia de la Educación.
Psicología de la Educación II	6	4	2	Procesos, teoría y modelos en Psicología de la Educación. Aspectos motivacionales y afectivos del alumno.	Psicología Evolutiva y de la Educación.
Infancia y Educación Infantil en la Historia	6	4	2	Historia de la infancia e Historia de la Educación. Del desconocimiento al reconocimiento social de los niños. Educación infantil escolar y social. De las escuelas de párvulos a la preescolar y la educación infantil. Funciones de la escolarización de la infancia. Evolución de los materiales y metodologías en educación infantil. Los juegos de niños como objeto de la historia de la educación.	Teoría e Historia de la Educación.

Historia de la profesión docente	6	4	2	Evolución de la función e imagen social de los docentes. El aprendizaje gremial. El control estatal y las Escuelas Normales. Formación vocacional y formación técnica. La normalización del saber pedagógico. El currículum para la formación del magisterio. La profesionalización de la enseñanza en los distintos niveles.	Teoría e Historia de la Educación.
Didáctica de la Cultura Andaluza	6	4	2	Conocimiento de la cultura andaluza y su tratamiento en el sistema educativo. Criterios metodológicos y técnicas didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de sus elementos configuradores y procesos de generación.	Didáctica de las Ciencias Sociales.
Didáctica del espacio geográfico andaluz y español	6	4	2	Didáctica de los espacios físicos, humanos y económicos que configuran el espacio andaluz y español. Estrategias metodológicas, materiales y recursos didácticos para su enseñanza y aprendizaje.	Didáctica de las Ciencias Sociales.
La Educación Vial y su Didáctica en Educación Infantil y Primaria	6	4	2	Definición de Educación Vial y campo de la misma. Objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación de la Educación Vial, en Educación Infantil y Primaria y sus relaciones con otros temas transversales. La Educación Vial en las actividades de tiempo libre y talleres.	Didáctica y Organización Escolar.
Historia y Comentarios de la Literatura Española	6	4	2	Estudio histórico y filológico de la Literatura Española por autores, épocas o géneros con análisis y explicación de los textos literarios correspondientes.	Didáctica de la Lengua y Literatura Española.
Análisis teórico de la función docente	6	4	2	El rol del profesor. Las imágenes del profesor. Estatus de la profesión docente. El profesor ante el cambio social. Problemas personales y sociales de los profesores. Análisis de la interacción y la comunicación educativa. Enfoques actuales de la formación de profesores.	Teoría e Historia de la Educación.
Maestros y renovación escolar	6	4	2	Maestros en busca de otra escuela. Movimiento cooperativo de la escuela popular. La escuela a jornada completa. La educación como práctica de la libertad. La escuela de Verano y los movimientos de renovación pedagógica en España.	Teoría e Historia de la Educación.
Orientación educativa y acción tutorial	6	4	2	Conceptos básicos de orientación educativa. Fundamentos, métodos, instrumentos y organización de la acción tutorial. Programas de acción tutorial.	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Aproximación teológica al hecho cristiano	6	4	2	Cristología. Eclesiología. Liturgia y Sacramentos. Escatología y moral cristiana.	Historia del Pensamiento y los movimientos sociales y políticos.
Métodos de Investigación en el aula	6	4	2	Introducción a la investigación educativa. El maestro investigador. El proceso de investigación en el aula.	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Tabla Anexo 3. 18. MATERIAS OPTATIVAS (actuales)
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA¹⁹¹

¹⁹¹ BOE num. 280, miércoles, 20 de noviembre de 1996

MATERIAS OPTATIVAS UNIVERSIDAD DE SEVILLA
No se ha realizado ninguna adaptación del Plan de Estudios Inicial

Tabla Anexo 3.19. MATERIAS OPTATIVAS (actuales)
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

MATERIAS OPTATIVAS UNIVERSIDAD DE HUELVA
No se ha realizado ninguna adaptación del Plan de Estudios Inicial

Tabla Anexo 3.20. MATERIAS OPTATIVAS (actuales)
UNIVERSIDAD DE HUELVA

MATERIAS OPTATIVAS UNIVERSIDAD DE JAÉN
No se ha realizado ninguna adaptación del Plan de Estudios Inicial

Tabla Anexo 3.21. Materias optativas (actuales)
Universidad de Jaén

MATERIAS OPTATIVAS UNIVERSIDAD DE ALMERÍA
No se ha realizado ninguna adaptación del Plan de Estudios Inicial

Tabla Anexo 3.22. Materias optativas (actuales)
Universidad de Almería

ANEXO 4

CUESTIONARIOS ANTERIORES A LA VALIDACIÓN **POR EL SISTEMA DE JUECES**

CUESTIONARIO SOBRE LA TITULACIÓN DE MAESTRO, ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL (Alumnos)

Este cuestionario forma parte de una investigación sobre el currículum del Maestro especialista en Educación Musical, trabajo que se está realizando desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, de la Universidad de Granada (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla). Conocer tu opinión sobre los aspectos que se recogen en él es muy valioso; tu colaboración es esencial para poder llevar a cabo este estudio.

Este cuestionario no tiene ningún tipo de identificación, es totalmente anónimo, tus respuestas formarán parte de un tratamiento global, que será analizado estadísticamente.

SIGUE ESTAS INSTRUCCIONES PARA LA CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

A lo largo del cuestionario podrás encontrarte con diferentes tipos de preguntas:

- Cerradas de elección única.
- Cerradas de elección múltiple.
- Semicerradas.
- Abiertas: responder libremente.
- En las que se utilizan respuestas en una escala del 1 al 4, de menor a mayor valoración.

Forma de contestar al cuestionario:

- Marcando con una cruz, la opción que corresponda.
- Respondiendo libremente a la pregunta formulada.

Te agradecemos de antemano la atención prestada. ¡¡¡Muchas Gracias!!!

CUESTIONARIO

DATOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

1. Edad:
Entre 18 y 21 Entre 22 y 25 Entre 26 y 30 Más de 30
2. Sexo:
Mujer Varón
3. Universidad en la que estudias
4. Formación académica:
- ¿Estás realizando la especialidad de Educación Musical? Si No
 - ¿Tienes otros estudios de Magisterio? Si No
En caso afirmativo, ¿cuáles?.....
 - ¿Has realizado estudios de Conservatorio? Si No
En caso afirmativo, ¿cuáles?.....
 - ¿Otros estudios? Si No
En caso afirmativo, especifica cuáles.....
5. Instrumentos que manejas:
- Instrumental Orff Si No
 - Instrumentos corporales Si No
 - Flauta dulce Si No
 - Piano Si No
 - Guitarra Si No
 - Otros instrumentos (especificar)..... Si No
6. Otras titulaciones.....

FORMACIÓN DEL MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL

A) PROFESORADO

7. ¿Utilizan tus profesores el piano en su práctica docente diaria?
1. Nada 2. Algo 3. Bastante 4. Mucho
En caso de optar por el ítem 2, 3 o 4, ¿en qué asignatura/s?
8. ¿Utilizan tus profesores la guitarra en su práctica docente diaria?
1. Nada 2. Algo 3. Bastante 4. Mucho
En caso de optar por el ítem 2, 3 o 4, ¿en qué asignatura/s?
9. ¿Utilizan instrumentos para realizar dictados melódicos? Si No
En caso afirmativo ¿cuál/es?.....
10. ¿Utilizan instrumentos para realizar dictados rítmicos? Si No

En caso afirmativo, ¿cuál/es?.....

11. ¿Qué otros recursos utilizan tus profesores en el aula?

B) ASIGNATURAS

12. ¿En qué aula/s recibes o has recibido tus asignaturas musicales?

en aula de música en aula normal

13. Has superado las siguientes asignaturas musicales:

14. ¿Qué asignaturas musicales estás realizando durante este curso?

C) INSTRUMENTOS - ASIGNATURAS

15. En las asignaturas relacionadas con la Expresión Instrumental, ¿qué instrumentos has manejado?

16. ¿En qué asignaturas musicales consideras necesaria la utilización de instrumentos?
¿Cuáles son esos instrumentos?. Enuméralos por orden de importancia.

17. ¿Consideras necesario que el especialista en Educación Musical desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica de:

- | | | |
|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ▪ El cuerpo como instrumento | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Instrumental Orff | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Flauta dulce | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Piano Básico | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Guitarra Básica | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |

18. ¿Qué instrumentos melódicos y armónicos debería saber tocar el especialista en Educación Musical?

19. ¿Consideras necesario que en la Titulación de Maestro en Educación Musical, exista una asignatura de piano básico, en vistas a conseguir:

<u>Objetivos</u>	<u>Si</u>	<u>No</u>
Realizar dictados melódicos		
Acompañar canciones		
Armonizar canciones, instrumentaciones...		
Practicar el Lenguaje Musical		
Otras (especificar).....		

20. Bajo tu opinión, ¿qué cualidades posee el piano?

- Es un instrumento polifónico Si No
- Posee posibilidades orquestales Si No
- Es tanto un instrumento solista como acompañante Si No
- Tiene grandes cualidades dinámicas Si No
- Otras (especificar).....

21. ¿Hay alguna asignatura en tu Facultad relacionada con la práctica de los siguientes instrumentos?

<u>Instrumentos/s</u>	<u>Si/No</u>	<u>Nombre de la asignatura</u>	<u>Nº de créditos</u>	<u>Carácter</u>
Flauta dulce				
Piano básico				
Guitarra básica				
Otros instrumentos				

22. En caso negativo, ¿crees que sería necesaria su presencia?

Si No

23. ¿Existe en tu Facultad alguna asignatura específica de Armonía Básica?

Si No

24. ¿Qué asignatura crees tú que debería incluirse en el Currículum de Maestro Especialista en Educación Musical que no exista en estos momentos?

25. ¿Consideras importante que existan asignaturas relacionadas con:

- Lectura a primera vista Si No
- Improvisación Musical Si No
- Acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas Si No
- Las nuevas tecnologías Si No
- Otras (especificar).....

26. ¿Consideras importante que en la Especialidad de Educación Musical exista una asignatura de piano básico?

Si No

APLICACIÓN EN PRIMARIA

27. El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... con teclado ¿facilitaría la actividad musical escolar del maestro?

Si No

28. ¿Crees que el acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones, danzas... favorece el desarrollo auditivo infantil?

Si No

29. ¿Se facilitaría el Lenguaje Musical con un acompañamiento básico de piano (o teclado)?

Si No

30. Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, crees que su utilización en Educación Primaria serviría para:

- Acompañar canciones Si No
- Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (Lenguaje Musical) Si No
- Desarrollar la discriminación auditiva Si No
- Favorecer la sincronización del tempo musical Si No
- Otras (especificar)

31. ¿Crees que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en:

- La percepción y expresión de ideas musicales Si No
- El desarrollo de la musicalidad Si No
- La coordinación motora Si No
- La improvisación Si No

32. ¿Crees conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?

Si No

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

CUESTIONARIO SOBRE LA TITULACIÓN DE MAESTRO, ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL (Maestros)

Este cuestionario forma parte de una investigación sobre el currículum del Maestro especialista en Educación Musical, trabajo que se está realizando desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, de la Universidad de Granada (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla). Conocer tu opinión sobre los aspectos que se recogen en él es muy valioso; tu colaboración es esencial para poder llevar a cabo este estudio.

Este cuestionario no tiene ningún tipo de identificación, es totalmente anónimo, tus respuestas formarán parte de un tratamiento global, que será analizado estadísticamente.

SIGUE ESTAS INSTRUCCIONES PARA LA CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

A lo largo del cuestionario podrás encontrarte con diferentes tipos de preguntas:

- Cerradas de elección única.
- Cerradas de elección múltiple.
- Semicerradas.
- Abiertas: responder libremente
- En las que se utilizan respuestas en una escala del 1 al 4, de menor a mayor valoración.

Forma de contestar al cuestionario:

- Marcando con una cruz, la opción que corresponda.
- Respondiendo libremente a la pregunta formulada.

Te agradecemos de antemano la atención prestada. ¡¡¡Muchas Gracias!!!

CUESTIONARIO

DATOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

1. Edad:
Entre 21 y 30 [] Entre 31 y 40 [] Entre 41 y 50 []
Entre 51 y 60 [] Más de 60 años []
2. Sexo:
Mujer [] Varón []
3. Localidad y provincia en la que ejerce su labor docente.....
4. ¿Cómo has accedido a la especialidad de Educación Musical?
Contrato [] Oposición [] Cursos de especialización [] Otros []
5. ¿Qué titulación posees?
▪ Profesor de E.G.B. []
▪ Maestro, especialidad Educación Musical []
▪ Maestro en otras especialidades []
▪ Otras titulaciones []
6. Formación académica:
▪ ¿Has realizado estudios de Conservatorio? Si [] No []
En caso afirmativo, especifica cuáles, la especialidad, el nivel o curso y el número de horas si procede.

▪ ¿Has realizado otros estudios musicales? Si [] No []
En caso afirmativo, especifica cuáles, la especialidad, el nivel o curso y el número de horas si procede.

▪ ¿Has realizado cursos de perfeccionamiento musical? Si [] No []
En caso afirmativo, especifica cuáles y el número de horas.

▪ ¿Otros estudios? Si [] No []
En caso afirmativo, especifica cuáles y el curso o nivel.

7. Instrumentos que manejas:

Instrumentos	Si	No
Instrumental Orff		
Instrumentos corporales		
Flauta dulce		
Piano		
Guitarra		
Otros instrumentos (especificar).....		

8. ¿Cuántos años de servicio llevas como Maestro del Área de Educación Artística?.....

9. Situación administrativa como docente:

- Interino/a
- Titular

ACTIVIDAD DOCENTE EN EL AULA

A) DOCENCIA

10. ¿Dispones de aula destinada específicamente a música?

Si No

11. ¿Qué recursos musicales posees en el aula para tu labor docente?

Guitarra Si No
 Piano o teclado Si No
 Equipo de sonido Si No
 Otros (especificar cuáles) Si No

B) INSTRUMENTOS – DOCENCIA

12. ¿Consideras necesaria la utilización de instrumentos musicales para llevar a cabo tu labor docente?

Si No

En caso afirmativo, ¿cuáles?. Indicar por orden de preferencia o importancia.

13. ¿Utilizas el piano o teclado en la práctica diaria del aula?

Nada Algo Bastante Mucho

14. ¿Utilizas la guitarra en la práctica diaria del aula?

Nada Algo Bastante Mucho

15. En tu actividad docente, ¿realizas dictados rítmicos?

Si No

En caso afirmativo, ¿utilizas algún/os instrumento/s? Si No

En caso afirmativo, especifica cuál/es.

16. En tu actividad docente, ¿realizas dictados melódicos?
 Si No
 En caso afirmativo, ¿utilizas algún/os instrumento/s? Si No
 En caso afirmativo, especifica cual/es.
17. La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... ¿facilitaría tu labor docente?
 Si No
18. La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones, instrumentaciones, danzas, etc., ¿favorece el desarrollo auditivo infantil?
 Si No
19. ¿Se facilitaría el Lenguaje Musical con un acompañamiento básico de piano (o teclado)?
 Si No
20. Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, crees que su utilización serviría para:
- Acompañar canciones Si No
 - Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (Lenguaje Musical) Si No
 - Desarrollar la discriminación auditiva Si No
 - Favorecer la sincronización del tempo musical Si No
 - Otras (especificar).....
21. El acompañamiento con un teclado o piano de determinadas actividades musicales (canto, lenguaje, danzas...) influye en:
- La percepción y expresión de ideas musicales Si No
 - El desarrollo de la musicalidad Si No
 - La coordinación motora Si No
 - La improvisación Si No
22. ¿Consideras conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?
 Si No

LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN MUSICAL

23. ¿Consideras necesario que el maestro, especialista en Educación Musical maneje con habilidad los siguientes instrumentos para su labor docente en el aula?
- Instrumental Orff Si No
 - Instrumentos corporales Si No
 - Flauta dulce Si No
 - Piano básico Si No
 - Guitarra básica Si No

Enuméralos por orden de importancia.

24. ¿Qué instrumentos melódicos y armónicos debería saber tocar el maestro, especialista en Educación Musical?
25. ¿Qué ventajas proporciona o puede proporcionar a un maestro, especialista en E.M. la práctica de un teclado o piano básico?
26. ¿Posees conocimientos de Armonía básica?
Si No
27. ¿Qué cualidades posee el piano?
- | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| ▪ Es un instrumento polifónico | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Posee posibilidades orquestales | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Es tanto un instrumento solista como acompañante | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Tiene grandes cualidades dinámicas | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Otras (especificar)..... | | |
28. ¿Consideras que para el maestro, especialista en E.M. es necesaria la práctica de un teclado o piano en vistas a :
- | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| ▪ Realizar dictados melódicos | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Acompañar canciones | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Armonizar canciones, instrumentaciones | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Practicar el Lenguaje Musical | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Otras (especificar)..... | | |
29. ¿Consideras importante que existan en la Facultad asignaturas relacionadas con:
- | | | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| ▪ Lectura a primera vista | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Improvisación musical | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Las nuevas tecnologías | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Otras (especificar) | | |
30. ¿Consideras importante que en la Especialidad de Educación Musical exista una asignatura de piano básico?
Si No

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

CUESTIONARIO SOBRE LA TITULACIÓN DE MAESTRO, ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL (Profesores)

Este cuestionario forma parte de una investigación sobre el currículum del Maestro especialista en Educación Musical, trabajo que se está realizando desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, de la Universidad de Granada (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla). Conocer su opinión sobre los aspectos que se recogen en él es muy valioso; su colaboración es esencial para poder llevar a cabo este estudio.

Este cuestionario no tiene ningún tipo de identificación, es totalmente anónimo, sus respuestas formarán parte de un tratamiento global, que será analizado estadísticamente.

SIGA ESTAS INSTRUCCIONES PARA LA CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

A lo largo del cuestionario podrá encontrarse con diferentes tipos de preguntas:

- Cerradas de elección única.
- Cerradas de elección múltiple.
- Semicerradas.
- Abiertas: responder libremente.
- En las que se utilizan respuestas en una escala del 1 al 4, de menor a mayor valoración.

Forma de contestar al cuestionario:

- Marcando con una cruz, la opción que corresponda.
- Respondiendo libremente a la pregunta formulada.

Le agradecemos de antemano la atención prestada. ¡¡¡Muchas Gracias!!!

CUESTIONARIO

DATOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

1. Edad:
Menos de 30 De 30 a 35 De 36 a 43
De 44 a 55 Más de 55
2. Sexo:
Mujer Varón
3. Universidad en la que ejerce su labor docente.....
4. Títulos académicos:
 - Superior de Conservatorio Grado medio Especialidad.....
 - Licenciado en Musicología
 - Otras licenciaturas (Especificar).....
 - Maestro Especialidad.....
 - Otras diplomaturas (Especificar).....
5. Grado de Doctor Si No
6. Está cursando estudios de Doctorado Si No
7. ¿Sabe tocar el piano? Si No
En caso afirmativo, especificar nivel.....
8. ¿Sabe tocar la guitarra? Si No
En caso afirmativo, especificar nivel.....

ANTIGÜEDAD DOCENTE

9. No universitaria (especificar).....
Menos de 4 años De 4 a 10 De 11 a 19 Más de 20 años
10. Universitaria (especificar).....
Menos de 4 años De 4 a 10 De 11 a 19 Más de 20 años

ACTIVIDAD DOCENTE

A) PUESTO DOCENTE QUE DESEMPEÑA ACTUALMENTE

11. Categoría:
 - Catedrático/a de Universidad
 - Catedrático/a de Escuela Universitaria
 - Titular de Universidad
 - Titular de Escuela Universitaria
 - Asociado/a, Contratado/a o en Comisión de Servicio Docente
Especificar tiempo completo o tiempo parcial.....

- Ayudante []
- Becario/a []

B) DOCENCIA

12. ¿Imparte o ha impartido la asignatura troncal de “Didáctica de la Expresión Musical”?
Si [] No []
13. ¿Imparte o ha impartido alguna asignatura relacionada con la Expresión Instrumental?
Si [] No []
En caso afirmativo especifique los instrumentos que habitualmente se utilizan.
14. ¿Qué asignaturas imparte en estos momentos?.
15. ¿Qué otras asignaturas ha impartido anteriormente?.
16. ¿Qué asignaturas prefiere impartir?.
17. ¿En qué aula lleva a cabo su docencia?
en aula de música [] en aula normal [] en ambos []
18. ¿Cómo realiza la evaluación de las asignaturas?
 - Examen escrito en todas las asignaturas []
 - Examen oral en todas las asignaturas []
 - Examen escrito y oral en todas las asignaturas []
 - Examen escrito sólo en algunas asignaturas []
 - Examen oral sólo en algunas asignaturas []
 - En algunas no realiza examen, pide un trabajo []
 - No realiza examen en ninguna asignatura []
19. ¿Cómo lleva a cabo el examen escrito?
Preguntas múltiples [] Tipo test [] Preguntas de desarrollo [] Otras []
20. ¿Cómo lleva a cabo el examen oral?

C) INSTRUMENTOS

21. ¿Utiliza el piano en la práctica diaria del aula?
Nada [] Algo [] Bastante [] Mucho []
22. ¿Utiliza la guitarra en la práctica diaria del aula?
Nada [] Algo [] Bastante [] Mucho []
23. En su actividad docente, ¿realiza dictados rítmicos?
Si [] No []
En caso afirmativo, ¿utiliza algún/os instrumento/s? Si [] No []

En caso afirmativo, especifique cuál/es.

24. En su actividad docente, ¿realiza dictados melódicos?

Si No

En caso afirmativo, ¿utiliza algún/os instrumento/s? Si No

En caso afirmativo, especifique cual/es.

25. ¿Considera necesaria la utilización de instrumentos musicales para su actividad docente?

Si No

En caso afirmativo, ¿cuántos instrumentos?

Uno (especifique cuál).....

Varios (especifique cuáles, por orden de necesidad).....

26. Considero necesaria la utilización del teclado o piano para:

- | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| ▪ Realizar dictados melódicos | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Acompañar canciones | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Armonizar canciones, instrumentaciones | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Practicar el Lenguaje Musical | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Otras (especificar)..... | | |

27. ¿Utiliza los siguientes recursos para su labor docente en el aula?

- | | | |
|----------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ▪ Guitarra | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Piano | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Equipo de música | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Otros instrumentos | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |

28. ¿Considera necesaria la existencia de un piano o teclado para el desarrollo de su labor docente?

Si No

FORMACIÓN DEL PROFESORADO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL

29. ¿Considera necesario que el especialista en Educación Musical desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica de:

- | | | |
|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ▪ El cuerpo como instrumento | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Instrumental Orff | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Flauta dulce | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Piano básico | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Guitarra básica | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |

Enumérelas por orden de importancia.

30. ¿Qué instrumentos melódicos y armónicos debería saber tocar el especialista en Educación Musical?

31. ¿Qué ventajas proporciona o puede proporcionar a los futuros maestros especialistas en E. M. la práctica de un teclado o piano básico?

32. ¿Existe alguna asignatura en su Facultad relacionada con la práctica de los siguientes instrumentos?

<u>Instrumento/s</u>	<u>Nombre de la asignatura</u>	<u>Nº de créditos</u>	<u>Carácter</u>
Flauta dulce			
Piano básico			
Guitarra básica			
Otros instrumentos			

33. En caso negativo, ¿cree que sería necesaria su presencia?

Si No

34. ¿Existe en su Facultad alguna asignatura específica de Armonía básica?

Si No

35. ¿Qué asignatura debería incluirse en el Currículum del Maestro Especialista en Educación Musical que no exista en estos momentos?

36. ¿Qué cualidades posee el piano?

- Es un instrumento polifónico Si No
- Posee posibilidades orquestales Si No
- Es tanto un instrumento solista como acompañante Si No
- Tiene grandes cualidades dinámicas Si No
- Otras (especificar).....

37. ¿Considera importante que existan asignaturas relacionadas con:

- La lectura a primera vista Si No
- Improvisación musical Si No
- Acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas Si No
- Las nuevas tecnologías Si No
- Otras (especificar).....

38. ¿Considera importante que en la Especialidad de Educación Musical exista una asignatura de piano básico?

Si No

APLICACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

39. El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... con teclado ¿facilitaría la actividad musical escolar del maestro?

Si No

40. ¿Cree que el acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones, danzas, etc., favorece el desarrollo auditivo infantil?

Si No

41. ¿Se facilitaría el "Lenguaje Musical" con un acompañamiento básico de piano (o teclado)?

Si No

42. Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, cree que su utilización por el maestro serviría para:

- Acompañar canciones Si No
- Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (Lenguaje Musical) Si No
- Desarrollar la discriminación auditiva Si No
- Favorecer la sincronización del tempo musical Si No
- Otras (especificar).....

43. ¿Cree que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en:

- La percepción y expresión de ideas musicales Si No
- El desarrollo de la musicalidad Si No
- La coordinación motora Si No
- La improvisación Si No

44. ¿Cree conveniente la existencia de un teclado en los Centros escolares?

Si No

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 5

DOCUMENTO PARA VALIDACIÓN DE LOS **CUESTIONARIOS**

CUESTIONARIOS SOBRE LA TITULACIÓN DE MAESTRO, ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL

Validación del contenido del cuestionario por el método:

Opinión de expertos

Estimado profesor/a:

Estamos realizando una investigación a cerca de la necesidad de nuevos recursos de aula, para el maestro especialista en Educación Musical, que faciliten y mejoren la calidad de su labor docente. Para ello se pretende proponer la asignatura de Piano Básico para la Titulación, y así formar a los futuros maestros íntegra y cualitativamente, aportándoles un recurso más para su futura vida profesional.

A continuación le presentamos los posibles instrumentos para medir lo anteriormente comentado: un instrumento para el profesorado que imparte docencia en la Titulación de Maestro, especialista en Educación Musical, otro para el alumnado de dicha Titulación, y un tercer cuestionario para los maestros de música en Educación Primaria.

Le rogamos que, como especialista en la materia, nos conteste si la formulación de los distintos ítems, es adecuada o no para el objeto de este estudio. La escala de valoración de cada uno de los ítems es la siguiente: Totalmente inadecuado, Algo adecuado, Moderadamente adecuado, Totalmente adecuado.

Finalmente le ofrecemos un apartado en el que le rogamos realice todas las sugerencias que estime oportunas para la validación de estos instrumentos.

Muchas Gracias por su colaboración.

Fdo: Amaya Epelde Larrañaga

Profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, de la Universidad de Granada, Campus de Melilla.

CUESTIONARIO DE ALUMNOS SOBRE LA TITULACIÓN DE MAESTRO, ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL

FORMACIÓN DEL MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL
--

1. PROFESORADO

ITEMS	Totalmente inadecuado	Algo adecuado	Moderadamente adecuado	Totalmente adecuado
1. ¿Utilizan tus profesores el piano en su práctica docente diaria?				
2. Asignaturas en las que los profesores utilizan el piano.				
3. ¿Utilizan tus profesores la guitarra en su práctica docente diaria?				
4. Asignaturas en las que los profesores utilizan la guitarra.				
5. ¿Utilizan instrumentos para realizar dictados melódicos?				
6. Utilizan el piano para la realización de dictados melódicos.				
7. Utilizan la guitarra para la realización de dictados melódicos.				
8. Utilizan el Instrumental Orff para la realización de dictados melódicos.				
9. Utilizan la flauta para la realización de dictados melódicos.				
10. Utilizan la voz para la realización de dictados melódicos.				
11. ¿Utilizan instrumentos para realizar dictados rítmicos?				
12. Utilizan la flauta para la realización de dictados rítmicos				
13. Utilizan la voz para la realización de dictados rítmicos				
14. Utilizan el Instrumental Orff para la realización de dictados rítmicos				
15. Utilizan el Instrumental Corporal para la realización de dictados rítmicos				
16. Utilizan el piano para la realización de dictados rítmicos				

17.Utilizan la guitarra para la realización de dictados rítmicos				
18.¿Qué otros recursos utilizan tus profesores en el aula?				

2. ASIGNATURAS

ITEMS	Totalmente inadecuado	Algo adecuado	Moderadamente adecuado	Totalmente adecuado
19.Aula en la que recibes o has recibido tus asignaturas musicales. Aula de música o aula normal.				
20.Asignaturas musicales superadas.				
21.Asignaturas musicales en curso				

3. INSTRUMENTOS - ASIGNATURAS

ITEMS	Totalmente inadecuado	Algo adecuado	Moderadamente adecuado	Totalmente adecuado
22..En las asignaturas relacionadas con la Expresión Instrumental, ¿qué instrumentos has manejado?				
23.¿En qué asignaturas musicales consideras necesaria la utilización de instrumentos? ¿Cuáles son esos instrumentos. Enuméralos por orden de importancia.				
24.¿Consideras necesario que el especialista en Educación Musical desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica del cuerpo como instrumento?				
25.¿Consideras necesario que el especialista en Educación Musical desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica del Instrumental Orff?				
26.¿Consideras necesario que el especialista en Educación Musical desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica de la flauta dulce?				

27. ¿Consideras necesario que el especialista en Educación Musical desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica del piano básico?				
28. ¿Consideras necesario que el especialista en Educación Musical desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica de la guitarra básica?				
29. ¿Qué instrumentos armónicos y melódicos debería saber tocar el especialista en Educación Musical?				
30. ¿Consideras necesario que en la Titulación de Maestro en Educación Musical, exista una asignatura de piano básico, en vistas a conseguir realizar dictados melódicos?				
31. ¿Consideras necesario que en la Titulación de Maestro en Educación Musical, exista una asignatura de piano básico, en vistas a conseguir acompañar canciones?				
32. ¿Consideras necesario que en la Titulación de Maestro en Educación Musical, exista una asignatura de piano básico, en vistas a conseguir armonizar canciones, instrumentaciones...?				
33. ¿Consideras necesario que en la Titulación de Maestro en Educación Musical, exista una asignatura de piano básico, en vistas a conseguir practicar el Lenguaje Musical?				
34. Bajo tu opinión, ¿es el piano un instrumento polifónico?				
35. Bajo tu opinión, ¿posee el piano posibilidades orquestales?				
36. Bajo tu opinión, ¿es el piano tanto un instrumento solista como acompañante?				
37. Bajo tu opinión, ¿tiene el piano grandes cualidades dinámicas?				
38. ¿Hay alguna asignatura en tu Facultad relacionada con la práctica de la Flauta dulce?				
39. ¿Hay alguna asignatura en tu Facultad relacionada con la práctica del piano básico?				
40. ¿Hay alguna asignatura en tu Facultad relacionada con la práctica de la guitarra básica?				
41. En caso negativo, ¿crees que sería necesaria su presencia?				
42. ¿Existe en tu Facultad alguna asignatura específica de Armonía Básica?				
43. ¿Qué asignatura crees tú que debería incluirse en el Currículum de Maestro especialista en Educación Musical que no exista en estos momentos?				

44.¿Consideras importante que existan asignaturas relacionadas con la lectura a primera vista?				
45.¿Consideras importante que existan asignaturas relacionadas con la improvisación musical?				
46.¿Consideras importante que existan asignaturas relacionadas con el acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas?				
47.¿Consideras importante que existan asignaturas relacionadas con las nuevas tecnologías?				
48.¿Consideras importante que en la especialidad de Educación Musical exista una asignatura de Piano Básico?				

APLICACIÓN EN PRIMARIA

ITEMS	Totalmente inadecuado	Algo adecuado	Moderadamente adecuado	Totalmente adecuado
49.El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... con teclado, ¿facilitaría la actividad musical escolar del maestro?				
50.¿Crees que el acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones, danzas... favorece el desarrollo auditivo infantil?				
51.¿Se facilitaría el Lenguaje Musical con un acompañamiento básico de piano (o teclado)?				
52.Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, crees que su utilización en Educación Primaria serviría para acompañar canciones?				
53.Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, crees que su utilización en Educación Primaria serviría para facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (Lenguaje Musical)?				
54.Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, crees que su utilización en Educación Primaria serviría para desarrollar la discriminación auditiva?				
55.Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, crees que su utilización en Educación Primaria serviría para favorecer la sincronización del tempo musical?				

56. ¿Crees que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en la percepción y expresión de ideas musicales?				
57. ¿Crees que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en el desarrollo de la musicalidad?				

58. ¿Crees que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en la coordinación motora?				
59. ¿Crees que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en la improvisación?				
60. ¿Crees conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?				

SUGERENCIAS

CUESTIONARIO DE PROFESORES SOBRE LA TITULACIÓN DE MAESTRO, ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL

ACTIVIDAD DOCENTE

1. DOCENCIA

ITEMS	Totalmente inadecuado	Algo adecuado	Moderadamente adecuado	Totalmente adecuado
1.¿Imparte o ha impartido la asignatura troncal de "Didáctica de la Expresión Musical?"				
2.¿Imparte o ha impartido alguna asignatura relacionada con la Expresión Instrumental?. Instrumentos que se utilizan.				
3.¿Qué asignaturas imparte en estos momentos?				
4.¿Qué otras asignaturas ha impartido anteriormente?				
5.¿Qué asignaturas prefiere impartir?				
6.¿En qué aula lleva a cabo su docencia? Aula de música, aula normal o en ambos.				
7.Realiza examen escrito en todas las asignaturas				
8.Realiza examen oral en todas las asignaturas				
9.Realiza examen escrito y oral en todas las asignaturas				
10.Realiza examen escrito sólo en algunas asignaturas				
11.No realiza examen en ninguna asignatura				
12.¿Cómo lleva a cabo el examen escrito? Preguntas múltiples, tipo test, o preguntas de desarrollo.				
13.Realiza el examen oral por medio de entrevistas				
14.Realiza el examen oral por medio de ejercicios.				
15.Realiza el examen oral por medio de la realización de trabajos y su desarrollo práctico de manera individual.				
16.Realiza el examen oral por medio de la realización de trabajos y su desarrollo práctico de manera grupal.				

2. INSTRUMENTOS

ITEMS	Totalmente inadecuado	Algo adecuado	Moderadamente adecuado	Totalmente adecuado
17.¿Utiliza el piano en la práctica diaria del aula?				
18.¿Utiliza la guitarra en la práctica diaria del aula?				
19.En su actividad docente, ¿realiza dictados rítmicos?				
20.¿Utiliza algún instrumento para los dictados rítmicos?				
21.Utilizo la pequeña percusión para la realización de dictados rítmicos.				
22.Utilizo los instrumentos corporales para la realización de dictados rítmicos.				
23. Utilizo la flauta para la realización de dictados rítmicos.				
24.Utilizo el piano para la realización de dictados rítmicos				
25. Utilizo la voz para la realización de dictados rítmicos				
26. Utilizo la guitarra para la realización de dictados rítmicos				
27.En su actividad docente, realiza dictados melódicos?				
28.¿Utiliza algún instrumento para los dictados melódicos?				
29.Utilizo el piano para la realización de dictados melódicos				
30.Utilizo el instrumentos Orff para la realización de dictados melódicos.				
31.Utilizo la flauta para la realización de dictados melódicos.				
32. Utilizo la voz para la realización de dictados melódicos.				
33.Utilizo la guitarra para la realización de dictados melódicos.				
34.¿Considera necesaria la utilización de instrumentos musicales para su actividad docente? ¿Uno o varios?				
35.El piano es necesario para la actividad docente				
36.La flauta es necesaria para la actividad docente				
37. El instrumental Orff es necesario para la actividad docente				
38.La guitarra es necesaria para la actividad docente				
39.La voz es necesaria para la actividad docente.				
40.¿Considera necesaria la utilización del teclado o piano para realizar dictados melódicos?				
41.¿Considera necesaria la utilización del teclado o piano para acompañar canciones?				

42.¿Considera necesaria la utilización del teclado o piano para armonizar canciones, instrumentaciones...?				
43.¿Considera necesaria la utilización del teclado o piano para practicar el Lenguaje Musical?				
44.¿Utiliza la guitarra en su labor docente en el aula?				
45.¿Utiliza el piano en su labor docente en el aula?				
46.¿Utiliza el equipo de música en su labor docente en el aula?				
47.¿Considera necesaria la existencia de un piano o teclado para el desarrollo de su labor docente?				

FORMACIÓN DEL PROFESORADO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL

ITEMS	Totalmente inadecuado	Algo adecuado	Moderadamente adecuado	Totalmente adecuado
48.¿Consideras necesario que el especialista en Educación Musical desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica del cuerpo como instrumento?				
49.¿Consideras necesario que el especialista en Educación Musical desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica del Instrumental Orff?				
50.¿Consideras necesario que el especialista en Educación Musical desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica de la flauta dulce?				
51.¿Consideras necesario que el especialista en Educación Musical desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica del piano básico?				
52.¿Consideras necesario que el especialista en Educación Musical desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica de la guitarra básica?				
53.¿Qué instrumentos armónicos y melódicos debería saber tocar el especialista en Educación Musical?				
54.¿Qué ventajas proporciona o puede proporcionar a los futuros maestros especialistas en Educación Musical la práctica de un teclado o piano básico?				
55.¿Existe alguna asignatura en su Facultad relacionada con la práctica de la Flauta dulce?				
56.¿Existe alguna asignatura en su Facultad relacionada con la práctica del piano básico?				

57.¿Existe alguna asignatura en su Facultad relacionada con la práctica de la guitarra básica?				
58.En caso negativo, ¿cree que sería necesaria su presencia?				
59.¿Existe en su Facultad alguna asignatura específica de Armonía Básica?				
60.¿Qué asignatura debería incluirse en el Currículum de Maestro especialista en Educación Musical que no exista en estos momentos?				
61.¿Es el piano un instrumento polifónico?				
62.¿Posee el piano posibilidades orquestales?				
63.¿Es el piano un instrumento tanto solista como acompañante?				
64.¿Tiene el piano cualidades dinámicas?				
65.¿Considera importante que existan asignaturas relacionadas con la lectura a primera vista?				
66.¿Considera importante que existan asignaturas relacionadas con la improvisación musical?				
67.¿Considera importante que existan asignaturas relacionadas con el acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas?				
68.¿Considera importante que existan asignaturas relacionadas con las nuevas tecnologías?				
69.¿Considera importante que en la especialidad de Educación Musical exista una asignatura de Piano Básico?				

APLICACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ITEMS	Totalmente inadecuado	Algo adecuado	Moderadamente adecuado	Totalmente adecuado
70.El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... con teclado, ¿facilitaría la actividad musical escolar del maestro?				
71.¿Cree que el acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones, danzas... favorece el desarrollo auditivo infantil?				
72.¿Se facilitaría el Lenguaje Musical con un acompañamiento básico de piano (o teclado)?				
73.Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, cree que su utilización por el maestro serviría para acompañar canciones?				

74.Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, cree que su utilización por el maestro serviría para facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (Lenguaje Musical)?				
75.Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, cree que su utilización por el maestro serviría para desarrollar la discriminación auditiva?				
76.Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, cree que su utilización por el maestro serviría para favorecer la sincronización del tempo musical?				
77.¿Cree que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en la percepción y expresión de ideas musicales?				
78.¿Cree que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en el desarrollo de la musicalidad?				
79.¿Cree que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en la coordinación motora?				
80.¿Cree que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en la improvisación?				
81.¿Cree conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?				

SUGERENCIAS

**CUESTIONARIO DE MAESTROS SOBRE LA TITULACIÓN DE MAESTRO,
ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL**

ACTIVIDAD DOCENTE EN EL AULA

1. DOCENCIA

ITEMS	Totalmente inadecuado	Algo adecuado	Moderadamente adecuado	Totalmente adecuado
1. ¿Manejas el Instrumental Orff?				
2. ¿Manejas los instrumentos corporales?				
3. ¿Manejas la flauta dulce?				
4. ¿Manejas el piano?				
5. ¿Manejas la guitarra?				
6. ¿Cuántos años de servicio llevas como maestro del Área de Educación Artística?				
7. Situación administrativo: interino o titular.				
8. ¿Dispones de aula destinada específicamente a música?				
9. Posees una guitarra en el aula para tu labor docente?				
10. ¿Posees un piano o teclado en el aula para tu labor docente?				
11. ¿Posees un equipo de sonido en el aula para tu labor docente?				

2. INSTRUMENTOS – DOCENCIA

ITEMS	Totalmente inadecuado	Algo adecuado	Moderadamente adecuado	Totalmente adecuado
12. ¿Consideras necesaria la utilización de instrumentos musicales para llevar a cabo tu labor docente?				
13. ¿Consideras necesario el Instrumental Orff, para llevar a cabo tu labor docente?				
14. ¿Consideras necesario el Instrumental corporal para llevar a cabo tu labor docente?				
15. ¿Consideras necesaria la flauta para llevar a cabo tu labor docente?				
16. ¿Consideras necesario el teclado para llevar a cabo tu labor docente?				
17. ¿Consideras necesaria la guitarra para llevar a cabo tu labor docente?				

18.¿Utilizas el piano o teclado en la práctica diaria del aula?				
19.¿Utilizas la guitarra en la práctica diaria del aula?				
20.En tu actividad docente, ¿realizas dictados rítmicos?				
21.¿Utilizas instrumentos para realizar dictados rítmicos?				
22.¿Utilizas el Instrumental Orff para realizar dictados rítmicos?				
23.¿Utilizas el Instrumental Corporal para realizar dictados rítmicos?				
24.¿Utilizas la voz para realizar dictados rítmicos?				
25.¿Utilizas la flauta para realizar dictados rítmicos?				
26.¿Utilizas el teclado para realizar dictados rítmicos?				
27.¿Utilizas la guitarra para realizar dictados rítmicos?				
28.En tu actividad docente, ¿realizas dictados melódicos?				
29.¿Utilizas instrumentos para realizar dictados melódicos?				
30.¿Utilizas el Instrumental Orff para realizar dictados melódicos?				
31.¿Utilizas la voz para realizar dictados melódicos?				
32.¿Utilizas la flauta para realizar dictados melódicos?				
33.¿Utilizas el teclado para realizar dictados melódicos?				
34.¿Utilizas la guitarra para realizar dictados melódicos?				
35.La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... ¿facilitaría tu labor docente?				
36.La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones, instrumentaciones, danzas... ¿favorece el desarrollo auditivo infantil?				
37.¿Se facilitaría el Lenguaje Musical con un acompañamiento básico de piano (o teclado)?				
38.Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, ¿crees que su utilización serviría para acompañar canciones?				
39.Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, ¿crees que su utilización serviría para facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (Lenguaje Musical)?				
40.Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, ¿crees que su utilización serviría para desarrollar la discriminación auditiva?				
41.Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, ¿crees que su utilización serviría para favorecer la sincronización del tempo musical?				

42.¿Crees que el acompañamiento con un teclado o piano de determinadas actividades musicales (canto, lenguaje, danzas...) influye en la percepción y expresión de ideas musicales?				
43. ¿Crees que el acompañamiento con teclado o piano de determinadas actividades musicales (canto, lenguaje, danzas...) influye en el desarrollo de la musicalidad?				
44.¿Crees que el acompañamiento con teclado o piano de determinadas actividades musicales (canto, lenguaje, danzas...) influye en la coordinación motora?				
45.¿Crees que el acompañamiento con teclado o piano de determinadas actividades musicales (canto, lenguaje, danzas...) influye en la improvisación?				
46. ¿Consideras conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?				

LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN MUSICAL

ITEMS	Totalmente inadecuado	Algo adecuado	Moderadamente adecuado	Totalmente adecuado
47.¿Consideras necesario que el maestro, especialista en Educación Musical maneje con habilidad el Instrumental Orff?				
48.¿Consideras necesario que el maestro, especialista en Educación Musical maneje con habilidad los Instrumentos Corporales?				
49.¿Consideras necesario que el maestro, especialista en Educación Musical maneje con habilidad la flauta dulce?				
50.¿Consideras necesario que el maestro, especialista en Educación Musical maneje con habilidad el piano básico?				
51.¿Consideras necesario que el maestro, especialista en Educación Musical maneje con habilidad la guitarra básica?				
52.¿Qué instrumentos armónicos y melódicos debería saber tocar el maestro, especialista en Educación Musical?				
53.¿Qué ventajas proporciona o puede proporcionar a un maestro, especialista en Educación Musical, la práctica de un teclado o piano básico?				
54.¿Posees conocimientos de Armonía Básica?				
55.¿Es el piano un instrumento polifónico?				
56.¿Posee el piano posibilidades orquestales?				
57.¿Es el piano un instrumento tanto solista como acompañante?				
58.¿Tiene el piano cualidades dinámicas?				

59.¿Consideras que para el maestro, especialista en Educación Musical es necesaria la práctica de un teclado o piano en vistas a realizar dictados melódicos?				
60.¿Consideras que para el maestro, especialista en Educación Musical es necesaria la práctica de un teclado o piano en vistas a acompañar canciones?				
61.¿Consideras que para el maestro, especialista en Educación Musical es necesaria la práctica de un teclado o piano en vistas a armonizar canciones, instrumentaciones...?				
62.¿Consideras que para el maestro, especialista en Educación Musical es necesaria la práctica de un teclado o piano en vistas a practicar el Lenguaje Musical?				
63.¿Consideras importante que existan en la Facultad asignaturas relacionadas con la lectura a primera vista?				
64.¿Consideras importante que existan en la Facultad asignaturas relacionadas con la improvisación musical?				
65.¿Consideras importante que existan en la Facultad asignaturas relacionadas con el acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas?				
66.¿Consideras importante que existan en la Facultad asignaturas relacionadas con las nuevas tecnologías?				
67.¿Consideras importante que en la especialidad de Educación Musical exista una asignatura de Piano Básico?				

SUGERENCIAS

ANEXO 6

RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN.

TABLAS

VALIDACIÓN - ALUMNOS

VALIDACIÓN DE PROFESORES

VALIDACIÓN DE MAESTROS

ANEXO 7

CUESTIONARIOS DEFINITIVOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN PARA LA RECOGIDA DE DATOS

CUESTIONARIO SOBRE LA TITULACIÓN DE MAESTRO, ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL (Alumnos)

Este cuestionario forma parte de una investigación sobre el currículum del Maestro especialista en Educación Musical, trabajo que se está realizando desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, de la Universidad de Granada (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla). Conocer tu opinión sobre los aspectos que se recogen en él es muy valioso; tu colaboración es esencial para poder llevar a cabo este estudio.

Este cuestionario no tiene ningún tipo de identificación, es totalmente anónimo, tus respuestas formarán parte de un tratamiento global, que será analizado estadísticamente.

SIGUE ESTAS INSTRUCCIONES PARA LA CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

A lo largo del cuestionario podrás encontrarte con diferentes tipos de preguntas:

- Cerradas de elección única.
- Cerradas de elección múltiple.
- Semicerradas.
- Abiertas: responder libremente.
- En las que se utilizan respuestas en una escala del 1 al 4, de menor a mayor valoración.

Forma de contestar al cuestionario:

- Marcando con una cruz, la opción que corresponda.
- Respondiendo libremente a la pregunta formulada.

Te agradecemos de antemano la atención prestada. ¡¡¡Muchas Gracias!!!

CUESTIONARIO

DATOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

1. Edad:
Entre 18 y 21 Entre 22 y 25 Entre 26 y 30 Más de 30
2. Sexo:
Mujer Varón
3. Universidad en la que estudias
4. Formación académica:
- ¿Estás realizando la especialidad de Educación Musical? Si No
 - ¿Tienes otros estudios de Magisterio? Si No
En caso afirmativo, ¿cuáles?.....
 - ¿Has realizado estudios de Conservatorio? Si No
En caso afirmativo, ¿cuáles?.....
 - ¿Otros estudios? Si No
En caso afirmativo, especifica cuáles.....
5. Instrumentos que manejas:
- Instrumental Orff Si No
 - Instrumentos corporales Si No
 - Flauta dulce Si No
 - Piano Si No
 - Guitarra Si No
 - Otros instrumentos (especificar)..... Si No
6. Otras titulaciones.....

FORMACIÓN DEL MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL

C) PROFESORADO

7. ¿Utilizan tus profesores el piano en su práctica docente diaria?
1. Nada 2. Algo 3. Bastante 4. Mucho
En caso de optar por el ítem 2, 3 o 4, ¿en qué asignatura/s?
8. ¿Utilizan instrumentos para realizar dictados melódicos? Si No
En caso afirmativo ¿cuál/es?.....
9. ¿Utilizan instrumentos para realizar dictados rítmicos? Si No
En caso afirmativo, ¿cuál/es?.....
10. ¿Qué otros recursos utilizan tus profesores en el aula?

D) ASIGNATURAS

11. ¿En qué aula/s recibes o has recibido tus asignaturas musicales?

en aula de música en aula normal

12. Has superado las siguientes asignaturas musicales:

13. ¿Qué asignaturas musicales estás realizando durante este curso?

C) INSTRUMENTOS - ASIGNATURAS

14. En las asignaturas relacionadas con la Expresión Instrumental, ¿qué instrumentos has manejado?

15. ¿En qué asignaturas musicales consideras necesaria la utilización de instrumentos? ¿Cuáles son esos instrumentos?. Enuméralos por orden de importancia.

16. ¿Consideras necesario que el especialista en Educación Musical desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica de:

- | | | |
|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ▪ El cuerpo como instrumento | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Instrumental Orff | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Flauta dulce | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Piano Básico | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Guitarra Básica | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |

17. ¿Qué instrumentos melódicos y armónicos debería saber tocar el especialista en Educación Musical?

18. ¿Consideras necesario que en la Titulación de Maestro en Educación Musical, exista una asignatura de piano básico, en vistas a conseguir:

<u>Objetivos</u>	<u>Si</u>	<u>No</u>
Realizar dictados melódicos		
Acompañar canciones		
Armonizar canciones, instrumentaciones...		
Practicar el Lenguaje Musical		
Otras (especificar).....		

19. Bajo tu opinión, ¿qué cualidades posee el piano?

- | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| ▪ Es un instrumento polifónico | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Posee posibilidades orquestales | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Es tanto un instrumento solista como acompañante | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Tiene grandes cualidades dinámicas | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Otras (especificar)..... | | |

20. ¿Hay alguna asignatura en tu Facultad relacionada con la práctica de los siguientes instrumentos?

<u>Instrumentos/s</u>	<u>Si/No</u>	<u>Nombre de la asignatura</u>	<u>Nº de créditos</u>	<u>Carácter</u>
Flauta dulce				
Piano básico				
Guitarra básica				
Otros instrumentos				

21. En caso negativo, ¿crees que sería necesaria su presencia?

Si No

22. ¿Existe en tu Facultad alguna asignatura específica de Armonía Básica?

Si No

23. ¿Qué asignatura crees tú que debería incluirse en el Currículum de Maestro Especialista en Educación Musical que no exista en estos momentos?

24. ¿Consideras importante que existan asignaturas relacionadas con:

- Lectura a primera vista Si No
- Improvisación Musical Si No
- Acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas Si No
- Las nuevas tecnologías Si No
- Otras (especificar).....

25. ¿Consideras importante que en la Especialidad de Educación Musical exista una asignatura de piano básico?

Si No

APLICACIÓN EN PRIMARIA

26. El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... con teclado ¿facilitaría la actividad musical escolar del maestro?

Si No

27. ¿Crees que el acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones, danzas... favorece el desarrollo auditivo infantil?

Si No

28. ¿Se facilitaría el Lenguaje Musical con un acompañamiento básico de piano (o teclado)?

Si No

29. Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, crees que su utilización en Educación Primaria serviría para:

- Acompañar canciones Si No
- Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (Lenguaje Musical) Si No
- Desarrollar la discriminación auditiva Si No
- Favorecer la sincronización del tempo musical Si No

- Otras (especificar)

30.¿Crees que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en:

- | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| ▪ La percepción y expresión de ideas musicales | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ El desarrollo de la musicalidad | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ La coordinación motora | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ La improvisación | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |

31.¿Crees conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?

- Si No

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

CUESTIONARIO SOBRE LA TITULACIÓN DE MAESTRO, ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL (Maestros)

Este cuestionario forma parte de una investigación sobre el currículum del Maestro especialista en Educación Musical, trabajo que se está realizando desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, de la Universidad de Granada (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla). Conocer tu opinión sobre los aspectos que se recogen en él es muy valioso; tu colaboración es esencial para poder llevar a cabo este estudio.

Este cuestionario no tiene ningún tipo de identificación, es totalmente anónimo, tus respuestas formarán parte de un tratamiento global, que será analizado estadísticamente.

SIGUE ESTAS INSTRUCCIONES PARA LA CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

A lo largo del cuestionario podrás encontrarte con diferentes tipos de preguntas:

- Cerradas de elección única.
- Cerradas de elección múltiple.
- Semicerradas.
- Abiertas: responder libremente
- En las que se utilizan respuestas en una escala del 1 al 4, de menor a mayor valoración.

Forma de contestar al cuestionario:

- Marcando con una cruz, la opción que corresponda.
- Respondiendo libremente a la pregunta formulada.

Te agradecemos de antemano la atención prestada. ¡¡¡Muchas Gracias!!!

CUESTIONARIO

DATOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

1. Edad:

Entre 21 y 30

Entre 31 y 40

Entre 41 y 50

Entre 51 y 60

Más de 60 años

2. Sexo:

Mujer

Varón

3. Localidad y provincia en la que ejerce su labor docente.....

4. ¿Cómo has accedido a la especialidad de Educación Musical?

Contrato

Oposición

Cursos de especialización

Otros

5. ¿Qué titulación posees?

▪ Profesor de E.G.B.

▪ Maestro, especialidad Educación Musical

▪ Maestro en otras especialidades

▪ Otras titulaciones

10. Formación académica:

▪ ¿Has realizado estudios de Conservatorio? Si No

En caso afirmativo, especifica cuáles, la especialidad, el nivel o curso y el número de horas si procede.

▪ ¿Has realizado otros estudios musicales? Si No

En caso afirmativo, especifica cuáles, la especialidad, el nivel o curso y el número de horas si procede.

▪ ¿Has realizado cursos de perfeccionamiento musical? Si No

En caso afirmativo, especifica cuáles y el número de horas.

▪ ¿Otros estudios? Si No

En caso afirmativo, especifica cuáles y el curso o nivel.

11. Instrumentos que manejas:

Instrumentos	Si	No
Instrumental Orff		
Instrumentos corporales		
Flauta dulce		
Piano		
Guitarra		
Otros instrumentos (especificar).....		

12. ¿Cuántos años de servicio llevas como Maestro del Área de Educación Artística?.....

9. Situación administrativa como docente:

- Interino/a
- Titular

ACTIVIDAD DOCENTE EN EL AULA

A) DOCENCIA

10. ¿Dispones de aula destinada específicamente a música?

Si No

11. ¿Qué recursos musicales posees en el aula para tu labor docente?

Guitarra Si No
 Piano o teclado Si No
 Equipo de sonido Si No
 Otros (especificar cuáles) Si No

C) INSTRUMENTOS – DOCENCIA

12. ¿Consideras necesaria la utilización de instrumentos musicales para llevar a cabo tu labor docente?

Si No

En caso afirmativo, ¿cuáles?. Indicar por orden de preferencia o importancia.

13. ¿Utilizas el piano o teclado en la práctica diaria del aula?

Nada Algo Bastante Mucho

14. ¿Utilizas la guitarra en la práctica diaria del aula?

Nada Algo Bastante Mucho

15. En tu actividad docente, ¿realizas dictados rítmicos?

Si No

En caso afirmativo, ¿utilizas algún/os instrumento/s? Si No

En caso afirmativo, especifica cuál/es.

16. En tu actividad docente, ¿realizas dictados melódicos?

Si No

En caso afirmativo, ¿utilizas algún/os instrumento/s? Si No

En caso afirmativo, especifica cual/es.

17. La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... ¿facilitaría tu labor docente?

Si No

18. La utilización de un teclado para el acompañamiento de canciones, instrumentaciones, danzas, etc., ¿favorece el desarrollo auditivo infantil?

Si No

19. ¿Se facilitaría el Lenguaje Musical con un acompañamiento básico de piano (o teclado)?

Si No

20. Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, crees que su utilización serviría para:

- Acompañar canciones Si No
- Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (Lenguaje Musical) Si No
- Desarrollar la discriminación auditiva Si No
- Favorecer la sincronización del tempo musical Si No
- Otras (especificar).....

21. El acompañamiento con un teclado o piano de determinadas actividades musicales (canto, lenguaje, danzas...) influye en:

- La percepción y expresión de ideas musicales Si No
- El desarrollo de la musicalidad Si No
- La coordinación motora Si No
- La improvisación Si No

22. ¿Consideras conveniente la existencia de un teclado en los centros escolares?

Si No

LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN MUSICAL

23. ¿Consideras necesario que el maestro, especialista en Educación Musical maneje con habilidad los siguientes instrumentos para su labor docente en el aula?

- Instrumental Orff Si No
- Instrumentos corporales Si No
- Flauta dulce Si No
- Piano básico Si No

- Guitarra básica Si [] No []

Enuméralos por orden de importancia.

24.¿Qué instrumentos melódicos y armónicos debería saber tocar el maestro, especialista en Educación Musical?

25.¿Qué ventajas proporciona o puede proporcionar a un maestro, especialista en E.M. la práctica de un teclado o piano básico?

26.¿Posees conocimientos de Armonía básica?

- Si [] No []

27.¿Qué cualidades posee el piano?

- Es un instrumento polifónico Si [] No []
- Posee posibilidades orquestales Si [] No []
- Es tanto un instrumento solista como acompañante Si [] No []
- Tiene grandes cualidades dinámicas Si [] No []
- Otras (especificar).....

28.¿Consideras que para el maestro, especialista en E.M. es necesaria la práctica de un teclado o piano en vistas a :

- Realizar dictados melódicos Si [] No []
- Acompañar canciones Si [] No []
- Armonizar canciones, instrumentaciones Si [] No []
- Practicar el Lenguaje Musical Si [] No []
- Otras (especificar).....

29.¿Consideras importante que existan en la Facultad asignaturas relacionadas con:

- Lectura a primera vista Si [] No []
- Improvisación musical Si [] No []
- Acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas Si [] No []
- Las nuevas tecnologías Si [] No []
- Otras (especificar)

30.¿Consideras importante que en la Especialidad de Educación Musical exista una asignatura de piano básico?

- Si [] No []

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

CUESTIONARIO SOBRE LA TITULACIÓN DE MAESTRO, ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN MUSICAL (Profesores)

Este cuestionario forma parte de una investigación sobre el currículum del Maestro especialista en Educación Musical, trabajo que se está realizando desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, de la Universidad de Granada (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla). Conocer su opinión sobre los aspectos que se recogen en él es muy valioso; su colaboración es esencial para poder llevar a cabo este estudio.

Este cuestionario no tiene ningún tipo de identificación, es totalmente anónimo, sus respuestas formarán parte de un tratamiento global, que será analizado estadísticamente.

SIGA ESTAS INSTRUCCIONES PARA LA CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

A lo largo del cuestionario podrá encontrarse con diferentes tipos de preguntas:

- Cerradas de elección única.
- Cerradas de elección múltiple.
- Semicerradas.
- Abiertas: responder libremente.
- En las que se utilizan respuestas en una escala del 1 al 4, de menor a mayor valoración.

Forma de contestar al cuestionario:

- Marcando con una cruz, la opción que corresponda.
- Respondiendo libremente a la pregunta formulada.

Le agradecemos de antemano la atención prestada. ¡¡¡Muchas Gracias!!!

CUESTIONARIO

DATOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

1. Edad:
- Menos de 30 De 30 a 35 De 36 a 43
De 44 a 55 Más de 55
2. Sexo:
- Mujer Varón
3. Universidad en la que ejerce su labor docente.....
4. Títulos académicos:
- Superior de Conservatorio Grado medio Especialidad.....
 - Licenciado en Musicología
 - Otras licenciaturas (Especificar).....
 - Maestro Especialidad.....
 - Otras diplomaturas (Especificar).....
5. Grado de Doctor Si No
6. Está cursando estudios de Doctorado Si No
7. ¿Sabe tocar el piano? Si No
En caso afirmativo, especificar nivel.....
8. ¿Sabe tocar la guitarra? Si No
En caso afirmativo, especificar nivel.....

ANTIGÜEDAD DOCENTE

13. No universitaria (especificar).....
Menos de 4 años De 4 a 10 De 11 a 19 Más de 20 años
10. Universitaria (especificar).....
Menos de 4 años De 4 a 10 De 11 a 19 Más de 20 años

ACTIVIDAD DOCENTE

A) PUESTO DOCENTE QUE DESEMPEÑA ACTUALMENTE

11. Categoría:
- Catedrático/a de Universidad
 - Catedrático/a de Escuela Universitaria
 - Titular de Universidad
 - Titular de Escuela Universitaria
 - Asociado/a, Contratado/a o en Comisión de Servicio Docente
Especificar tiempo completo o tiempo parcial.....

- Ayudante []
- Becario/a []

B) DOCENCIA

12. ¿Imparte o ha impartido la asignatura troncal de “Didáctica de la Expresión Musical”?

Si [] No []

13. ¿Imparte o ha impartido alguna asignatura relacionada con la Expresión Instrumental?

Si [] No []

En caso afirmativo especifique los instrumentos que habitualmente se utilizan.

14. ¿Qué asignaturas imparte en estos momentos?.

15. ¿Qué otras asignaturas ha impartido anteriormente?.

16. ¿Qué asignaturas prefiere impartir?.

17. ¿En qué aula lleva a cabo su docencia?

en aula de música [] en aula normal [] en ambos []

18. ¿Cómo realiza la evaluación de las asignaturas?

- Examen escrito en todas las asignaturas []
- Examen oral en todas las asignaturas []
- Examen escrito y oral en todas las asignaturas []
- Examen escrito sólo en algunas asignaturas []
- Examen oral sólo en algunas asignaturas []
- En algunas no realiza examen, pide un trabajo []
- No realiza examen en ninguna asignatura []

19. ¿Cómo lleva a cabo el examen escrito?.

Preguntas múltiples [] Tipo test [] Preguntas de desarrollo [] Otras []

20. ¿Cómo lleva a cabo el examen oral?

C) INSTRUMENTOS

21. ¿Utiliza el piano en la práctica diaria del aula?

Nada [] Algo [] Bastante [] Mucho []

22. ¿Utiliza la guitarra en la práctica diaria del aula?

Nada [] Algo [] Bastante [] Mucho []

23. En su actividad docente, ¿realiza dictados rítmicos?

Si [] No []

En caso afirmativo, ¿utiliza algún/os instrumento/s? Si [] No []

En caso afirmativo, especifique cuál/es.

24. En su actividad docente, ¿realiza dictados melódicos?

Si No

En caso afirmativo, ¿utiliza algún/os instrumento/s? Si No

En caso afirmativo, especifique cual/es.

25. ¿Considera necesaria la utilización de instrumentos musicales para su actividad docente?

Si No

En caso afirmativo, ¿cuántos instrumentos?

Uno (especifique cuál).....

Varios (especifique cuáles, por orden de necesidad).....

26. Considero necesaria la utilización del teclado o piano para:

- | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| ▪ Realizar dictados melódicos | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Acompañar canciones | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Armonizar canciones, instrumentaciones | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Practicar el Lenguaje Musical | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Otras (especificar)..... | | |

27. ¿Utiliza los siguientes recursos para su labor docente en el aula?

- | | | |
|----------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ▪ Guitarra | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Piano | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Equipo de música | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Otros instrumentos | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |

28. ¿Considera necesaria la existencia de un piano o teclado para el desarrollo de su labor docente?

Si No

FORMACIÓN DEL PROFESORADO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL

29. ¿Considera necesario que el especialista en Educación Musical desarrolle las habilidades y destrezas fundamentales para la práctica de:

- | | | |
|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ▪ El cuerpo como instrumento | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Instrumental Orff | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Flauta dulce | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Piano básico | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| ▪ Guitarra básica | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |

Enumérelas por orden de importancia.

30. ¿Qué instrumentos melódicos y armónicos debería saber tocar el especialista en Educación Musical?

31. ¿Qué ventajas proporciona o puede proporcionar a los futuros maestros especialistas en E. M. la práctica de un teclado o piano básico?

32. ¿Existe alguna asignatura en su Facultad relacionada con la práctica de los siguientes instrumentos?

<u>Instrumento/s</u>	<u>Nombre de la asignatura</u>	<u>Nº de créditos</u>	<u>Carácter</u>
Flauta dulce			
Piano básico			
Guitarra básica			
Otros instrumentos			

33. En caso negativo, ¿cree que sería necesaria su presencia?

Si No

34. ¿Existe en su Facultad alguna asignatura específica de Armonía básica?

Si No

35. ¿Qué asignatura debería incluirse en el Currículum del Maestro Especialista en Educación Musical que no exista en estos momentos?

36. ¿Qué cualidades posee el piano?

- Es un instrumento polifónico Si No
- Posee posibilidades orquestales Si No
- Es tanto un instrumento solista como acompañante Si No
- Tiene grandes cualidades dinámicas Si No
- Otras (especificar).....

37. ¿Considera importante que existan asignaturas relacionadas con:

- La lectura a primera vista Si No
- Improvisación musical Si No
- Acompañamiento y armonización de canciones y/o danzas Si No
- Las nuevas tecnologías Si No
- Otras (especificar).....

38. ¿Considera importante que en la Especialidad de Educación Musical exista una asignatura de piano básico?

Si No

APLICACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

39. El acompañamiento de canciones, ritmos, danzas... con teclado ¿facilitaría la actividad musical escolar del maestro?

Si No

40. ¿Cree que el acompañamiento pianístico de canciones, instrumentaciones, danzas, etc., favorece el desarrollo auditivo infantil?

Si No

41. ¿Se facilitaría el "Lenguaje Musical" con un acompañamiento básico de piano (o teclado)?

Si No

42. Teniendo en cuenta las posibilidades del piano, cree que su utilización por el maestro serviría para:

- Acompañar canciones Si No
- Facilitar el reconocimiento de los sonidos musicales (Lenguaje Musical) Si No
- Desarrollar la discriminación auditiva Si No
- Favorecer la sincronización del tempo musical Si No
- Otras (especificar).....

43. ¿Cree que el acompañamiento de las actividades musicales con un teclado o piano en la escuela influye en:

- La percepción y expresión de ideas musicales Si No
- El desarrollo de la musicalidad Si No
- La coordinación motora Si No
- La improvisación Si No

44. ¿Cree conveniente la existencia de un teclado en los Centros escolares?

Si No

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 8

TABLAS DE FRECUENCIA DEL ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

TABLAS DE FRECUENCIA - ALUMNOS

TABLAS DE FRECUENCIA - PROFESORES

TABLAS DE FRECUENCIA - MAESTROS

ANEXO 9

ENTREVISTAS UTILIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN **PARA LA RECOGIDA DE DATOS**

ENTREVISTA - ALUMNOS

DATOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

1. Edad:
2. Sexo:
3. Universidad en la que estudias:

4. Formación académica y titulaciones

FORMACIÓN DEL MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL

Profesorado

5. Instrumentos que utilizan tus profesores en clase, e Instrumentos que tu manejas

Alumnado

6. Instrumentos que bajo tu opinión, el maestro de música debe saber tocar.

7. ¿Te parece importante que sepas improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles? ¿Por qué?

8. ¿Te parece importante que en la Titulación exista una asignatura de piano básico? ¿Por qué? ¿Para qué?

APLICACIÓN EN PRIMARIA

9. ¿Crees que este conocimiento facilitaría tu labor docente en la escuela? En caso afirmativo, ¿cómo?

10. Bajo tu opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?

ENTREVISTA – PROFESORES

DATOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

1. Edad:
2. Sexo:
3. Universidad en la que ejerce y categoría profesional:

4. Títulos académicos:

ACTIVIDAD DOCENTE

5. Instrumentos que practica y utiliza en sus clases. ¿Utiliza el piano para su labor docente? ¿Para qué?

FORMACIÓN DEL MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL

6. Instrumentos que bajo su opinión, el maestro de música debe saber tocar.

7. ¿Le parece importante que el maestro sepa improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles? ¿Por qué?

8. ¿Le parece importante que en la Titulación exista una asignatura de piano básico? ¿Por qué? ¿Para qué?

APLICACIÓN EN PRIMARIA

9. ¿Crees que este conocimiento facilitaría la labor docente del maestro en la escuela? En caso afirmativo, ¿cómo?

10. Bajo su opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?

ENTREVISTA – MAESTROS

DATOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL

1. Edad:
2. Sexo:
3. Provincia en la que ejerce su labor docente:

4. Formación académica y titulaciones

FORMACIÓN DE LA MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL

5. Instrumentos que bajo tu opinión, el maestro de música debe saber tocar.

6. ¿Te parece importante que el maestro de música sepa improvisar y acompañar y armonizar canciones infantiles?

7. ¿Te parece importante que en la Titulación exista una asignatura de piano básico? ¿Por qué? ¿Para qué?

APLICACIÓN EN PRIMARIA

8. Instrumentos que manejas. Recursos que posees en el aula.

9. ¿Crees que este conocimiento facilitaría tu labor docente en la escuela? En caso afirmativo, ¿cómo?

10. Bajo tu opinión, ¿debe existir un piano o teclado en las escuelas?

ANEXO 10

CUESTIONARIOS PRETEST Y POSTEST, UTILIZADOS **EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA**

CUESTIONARIO 1

Nombre o identificación.....

1. Edad.....

2. Sexo.....

3. Especialidad que estudias.....

4. Curso.....

5. Universidad.....

6. ¿Tocas el piano?.....

En caso afirmativo, especifica nivel y estudios que hayas realizado del mismo, centro de realización y cursos.

7. Si sabes o supieras tocarlo, ¿lo utilizarías en clase con tus alumnos?

8. En caso afirmativo, ¿para qué lo utilizarías?. ¿Cómo lo utilizarías?

9. ¿Qué ventajas crees que supondría para tus alumnos el hecho de tu práctica pianística?

10. ¿Qué ventajas supondría para ti como maestro?

11. ¿Has trabajado alguna vez la improvisación?.....

En caso afirmativo, ¿cómo te sientes mientras improvisas?

12. ¿Para qué crees que sirve la improvisación?

13. ¿Has acompañado canciones infantiles alguna vez?.....

En caso afirmativo, ¿qué ventajas has encontrado en tu experiencia?

14. ¿Para qué crees que sirve el acompañamiento de canciones infantiles?

15. Observaciones sobre el tema.

CUESTIONARIO 2

Nombre o identificación (mismo de antes):

- 1. Después de tu experiencia en este curso, ¿para qué y cómo utilizarías el piano con tus alumnos en el Centro de Educación Primaria?**

- 2. ¿Qué ventajas crees que supondría para tus alumnos el hecho de tu práctica pianística?**

- 3. ¿Qué ventajas supondría para ti, como maestro?**

- 4. En este corto espacio de tiempo de práctica improvisatoria, has sentido un poco de libertad, fluidez de ideas, posibilidad de cambiar de dirección en tu línea de improvisación, te has sentido original en tu elaboración?**

En caso negativo por el escaso tiempo disponible en este curso, ¿crees que podrías conseguir estas cualidades si sigues improvisando y trabajando la materia?

5. **¿Para qué crees que sirve la improvisación al piano en el ámbito escolar?**

6. **Según tu experiencia en el curso, ¿qué ventajas supone para ti como persona la improvisación?**

7. **¿Qué ventajas has encontrado en tu experiencia de hoy en el curso, al acompañar canciones infantiles? ¿Para qué crees que sirve el acompañamiento de canciones infantiles?**

8. **¿Consideras importante que el maestro improvise y acompañe canciones al piano en el Área de Música en los Centros de Educación Primaria? ¿Por qué?**

9. **Te parece importante que exista una asignatura en las Facultades para los futuros maestros sobre el acompañamiento y la improvisación al piano? ¿Por qué?**

10. **Observaciones sobre el tema.**