



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EDUCACIÓN MUSICAL:
UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR**

TESIS DOCTORAL

***LA EDUCACIÓN MUSICAL ESCOLAR
(6-12 AÑOS) EN PUERTO RICO:
UN ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA
DE LOS MAESTROS DE MÚSICA***

**(TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR CON MENCIÓN DE
DOCTOR EUROPEUS)**

DOCTORAL THESIS

***SCHOOL MUSIC EDUCATION
(6-12 YEARS) IN PUERTO RICO:
AN STUDY FROM THE MUSIC
TEACHERS PERSPECTIVE***

**Doctorando: RICARDO NORBERTO LÓPEZ LEÓN
Director: Dr. OSWALDO LORENZO QUILES**

MELILLA, 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Ricardo Norberto López León
D.L.: GR 1351-2011
ISBN: 978-84-694-1077-6

UNIVERSIDAD DE GRANADA



DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

OSWALDO LORENZO QUILES, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal,

En calidad de Director de la Tesis Doctoral que presenta **D. RICARDO NORBERTO LÓPEZ LEÓN**, graduado en Bachillerato (Licenciatura) en Artes (Música) por la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, bajo el título **LA EDUCACIÓN MUSICAL ESCOLAR (6-12 AÑOS) EN PUERTO RICO: UN ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS MAESTROS DE MÚSICA** (Tesis para optar al grado de Doctor con Mención de *Doctor Europeus*),

INFORMA:

Que el trabajo de investigación realizado por el doctorando reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales, así como de calidad y originalidad, precisos para su Lectura y Defensa pública ante el Tribunal que debe juzgarlo. Además, el doctorando y la Tesis que presenta éste satisfacen las condiciones que establece la Universidad de Granada para optar al grado de Doctor con Mención de Doctor Europeo. Por todo ello, procede autorizar la presentación del trabajo.

Para que conste a los efectos procedentes, firmo el presente informe en Melilla, a 5 de julio de 2010.

Fdo.: Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles

Fdo.: Ricardo Norberto López León

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, le agradezco a Dios haberme dotado de fuerza para convencerme de que aunque sus caminos sean misteriosos siempre me dirigirán de manera perfecta; me dotarán de salud para saber de lo que se es capaz cuando se tiene ésta; y de inteligencia para encontrar a los que poseen la sabiduría que necesitamos para lograr nuestras metas. En esa búsqueda del consejo sabio, debo resaltar el protagonismo del Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles, quien me brindó sus conocimientos, su tiempo, me dio la dirección y me motivó para que esta experiencia académica fuera exitosa. Además, los empleados y personal en general de la biblioteca del campus de la Universidad de Granada en Melilla, comandados por la mano siempre amiga de su director interino Bienvenido López, hicieron mucho más certera la búsqueda de lo necesario para emprender el camino que nos proponíamos.

Desde mi patria hasta Europa y el resto de Latinoamérica he sentido la solidaridad de muchos amigos que me animaron y se solidarizaron con este proyecto académico. Sería imposible mencionarlos a todos. Por lo tanto, quisiera agradecer su ayuda de forma global; jamás pensé tener la suerte de contar con tantos amigos de lugares tan lejanos que se unieran, en muchos casos sin conocerse, con el objetivo de fortalecer mi trabajo.

No puedo omitir la gratitud que siento hacia la Universidad de Puerto Rico, que desde el primer momento creyó en mí y me apoyó con todos los recursos disponibles para que pudiera alcanzar el grado doctoral que me permitiera contribuir al desarrollo de la institución y del campo de mi especialidad. Asimismo, debo subrayar el apoyo recibido por la Dra. Anna Rita Addessi, para realizar la estancia académica de tres meses en la Universidad de Bolonia (Italia) que me ha permitido optar con este trabajo al grado de doctor con mención de doctor europeo.

En otros términos, más que agradecimiento quisiera que existiera una palabra que satisfaga mi eterna gratitud a los demás actores que detrás del escenario mantuvieron el telón suspendido para que la función siguiera su curso. Comenzaré por los protagonistas de más antigüedad y terminaré con los

recién llegados a integrar el elenco que compone mi vida: a mis abuelos, Cruz, Gregoria y Otilio, que me velan y cuidan desde algún punto en el firmamento, a mi padre, Norberto López, y a mi madre, Carmen Delia León, gracias por darme la vida y hacérmela más llevadera. A mis hermanos, Vilmarie, Axel, Rolando, a quienes les dedico este trabajo, y, en especial, a mi hermanita Rossana, quien me ayudó a devolverme los deseos de vivir.

El camino hubiera sido más pedregoso sin la tolerancia y el amor de mis hijos Camille, Diego y Mariana, por quienes vivo y muero. Gracias por prestarme el tiempo que les pertenece para poder lograr la cima. Hoy, como siempre, son lo más importante para mí.

Por otro lado, en toda producción escénica el compositor que musicaliza y da realismo se menciona entre los últimos de los créditos. Siguiendo esa tradición, quiero dar las gracias a mi compañera de vida, María, quien compuso la melodía que acompañó las escenas de lo que ha sido la mitad de mi existencia. Supiste escoger los acordes perfectos para armonizar las pausas por ausencia, la calidad en la presencia y la intensidad de los reencuentros. Tu amor, comprensión, tolerancia, consejo y consuelo fueron vitales para el logro de esta empresa. La vida no me va a dar todo lo necesario para retribuirte el apoyo incondicional que me brindaste.

A todos los protagonistas y extras, GRACIAS.

ÍNDICE

	Página
Introducción	19
Marco teórico	27
Capítulo 1. Evolución y contexto de la educación formal y musical en Puerto Rico	29
1.1. Naturaleza de la educación.....	29
1.1.1. La educación formal.....	29
1.1.2. La educación no formal.....	31
1.1.3. La educación informal.....	31
1.1.4. El complejo entorno actual de la educación.....	32
1.2. Evolución histórica y geopolítica de la educación en la Isla de Puerto Rico.....	33
1.3. Influencia de la educación musical de los Estados Unidos de América en la educación musical reglada de Puerto Rico.....	48
1.3.1. Contexto geográfico y sociocultural del país.....	48
1.3.2. Referentes de modelos educativos influyentes en la educación internacional y su conexión con Puerto Rico.....	50
1.3.3. Breve recorrido por la historia de la educación musical en Estados Unidos.....	53
1.3.3.1. Impacto internacional de la educación musical de Estados Unidos.....	57

1.3.4. Conformación y asentamiento de la educación musical estadounidense en Puerto Rico.....	59
1.4. La música en el currículum normativo actual de la educación primaria en Puerto Rico.....	68
1.4.1. Breve conceptualización del término currículum...	68
1.4.2. Análisis descriptivo del desarrollo normativo y curricular de la educación musical puertorriqueña.....	71
1.4.2.1. El currículum de educación musical basado en estándares.....	74
 Capítulo 2. Profesionalización y entorno académico, social y laboral de los maestros de música de educación primaria en Puerto Rico.....	 81
2.1. El maestro como profesional.....	81
2.1.1. La certificación profesional del maestro.....	84
2.1.2. Las tres dimensiones de la profesionalización del maestro.....	86
2.1.2.1. La investigación en el aula.....	86
2.1.2.1.1. Investigación del maestro de música.....	87
2.1.2.2. Análisis de la propia práctica escolar.....	89
2.1.2.3. El continuo perfeccionamiento profesional.....	91

2.2. El complejo entorno sociocultural, académico y laboral de la profesión de maestro de educación musical.....	93
2.2.1. La imagen social de la profesión del maestro de educación musical.....	95
2.2.2. Tendencias actuales de la utilización de la música en el aula escolar.....	97
2.3. Características generales de la profesionalización del maestro de educación musical.....	99
2.3.1. El género en la profesión del maestro de educación musical de la Isla.....	100
2.3.2. El ejercicio profesional de la educación musical en la educación primaria puertorriqueña.....	101
2.3.2.1. Retos profesionales del maestro de educación musical en Puerto Rico.....	103
2.3.2.1.1. La educación musical por estándares.....	105
2.3.2.1.2. La ley <i>No child left behind</i>	107
2.3.2.1.3. El maestro de música en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales.....	108
2.4. Características de la formación profesional de los docentes de música de educación primaria en Puerto Rico.....	109
2.4.1. La formación superior de los maestros de música en la Isla.....	109

2.4.1.1. Las instituciones de formación superior.....	109
2.4.1.1.1. Perfil formativo y profesional que los maestros de música escolar en la Isla deberían adquirir.....	111
2.4.1.1.2. La formación tecnológica en la educación musical actual.....	114
2.4.2. El sistema de formación <i>on line</i>	117
2.4.2.1. La formación musical <i>on line</i>	119
Capítulo 3. Referentes internacionales de comparación en la educación musical en primaria.....	
3.1. La pertinencia del análisis comparativo internacional de distintos sistemas de educación musical.....	122
3.2. El fenómeno de la globalización y sus efectos musicales..	123
3.3. El estado de la educación musical en los países Europeos objeto de análisis.....	126
3.3.1. Europa.....	127
3.3.1.1. Hungría.....	127
3.3.1.2. Alemania.....	128
3.3.1.3. Italia.....	129
3.3.1.4. Portugal.....	130
3.3.1.5. España.....	130
3.3.1.6. Francia.....	131
3.3.1.7. Finlandia y Suecia.....	132
3.3.1.8. Reino Unido.....	133

3.3.1.9. Síntesis valorativa de la situación europea.....	134
3.3.2. África.....	135
3.3.2.1. El Magreb.....	136
3.3.2.2. Ghana, Kenia, Namibia, Nigeria, Sur África, Malawi y Zimbabwe.....	137
3.3.2.2.1. Ghana.....	137
3.3.2.2.2. Kenia.....	139
3.3.2.2.3. Namibia.....	140
3.3.2.2.4. Nigeria.....	141
3.3.2.2.5. Sur África.....	142
3.3.2.2.6. Malawi.....	142
3.3.2.2.7. Zimbabwe.....	143
3.3.3. Entorno Caribeño.....	144
3.3.3.1. Cuba.....	144
3.3.3.2. Jamaica, Santa Lucía y Barbados.....	148
3.3.3.3. República Dominicana.....	151
3.4. Conclusión sintética del análisis realizado sobre distintos sistemas de educación musical en el ámbito internacional.....	154
ESTUDIO EMPÍRICO.....	157
Capítulo 4. Planteamiento de la Investigación y Método.....	159
4.1. Planteamiento de la investigación.....	159

4.2. Objetivos.....	160
4.3. Método.....	161
4.3.1. Participantes.....	161
4.3.2. Instrumento.....	190
4.3.2.1. Parámetros de calidad del Instrumento...	190
4.3.3. Procedimiento.....	198
Capítulo 5. Resultados	199
5.1. Análisis y discusión de datos referentes al conocimiento sobre norma legislativa gubernamental.....	199
5.2. Análisis y discusión de datos sobre recursos disponibles y materiales curriculares utilizados.....	204
5.3. Análisis y discusión de datos sobre apoyo de la administración escolar y valoración de la asignatura de música como elemento curricular	215
5.4. Análisis y discusión de datos sobre reconocimiento de la labor docente como maestro/a de música.....	222
5.5. Análisis y discusión de datos sobre contenidos y actividades de clase.....	235
5.6. Análisis y discusión de datos sobre el tiempo lectivo dedicado a la asignatura de educación musical.....	257

5.7. Análisis y discusión de datos sobre metodología de enseñanza en educación musical.....	260
5.8. Análisis y discusión de datos sobre la evaluación del aprendizaje musical.....	273
5.9. Análisis y discusión de datos sobre la educación continua del profesorado.....	276
5.10. La posible influencia de variables clave en dimensiones relacionadas con la situación de la educación musical....	281
Capítulo 6. Conclusiones, propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro	303
6.1. Discusión acerca de la situación de la educación musical en las escuelas elementales públicas.....	304
6.1.1. Discusión sobre el conocimiento de la normativa legislativa gubernamental de los maestros de música de escuela elemental pública de Puerto Rico.....	304
6.1.2. Discusión sobre recursos disponibles y materiales curriculares utilizados.....	305
6.1.3. Discusión sobre el apoyo de la administración escolar y valoración de la asignatura de música como elemento curricular.....	307

6.1.4. Discusión sobre el reconocimiento de la labor docente como maestro-a de música.....	308
6.1.5. Discusión sobre los contenidos y actividades en clase.....	309
6.1.6. Discusión sobre el tiempo lectivo en la asignatura de música en las escuelas elementales públicas.....	310
6.1.7. Discusión sobre metodología de enseñanza en educación musical.....	311
6.1.8. Discusión sobre la evaluación del aprendizaje musical.....	312
6.1.9. Discusión sobre formación inicial y continua de los maestros.....	313
6.1.10. La posible influencia de variables clave en dimensiones relacionadas con la situación de la educación musical en las escuelas elementales públicas de Puerto Rico.....	313
6.2. Conclusiones generales.....	314
6.3. Propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro.....	317
6.3.1. Propuestas de mejora de la situación diagnóstica obtenida con el trabajo de investigación realizado.....	317
6.3.2. Propuestas de mejora sobre la tesis doctoral.....	318
6.3.3. Perspectivas de trabajo en el futuro.....	319

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	321
ANEXOS.....	357
ANEXO I. Cuestionario piloto.....	359
ANEXO II. Carta de presentación.....	369
ANEXO III. Análisis de concordancia interjueces.....	373
ANEXO IV. Cuestionario definitivo.....	381
Abstract and Conclusions.....	395

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Distintos sistemas educativos del mundo -y las sociedades humanas que los respaldan- amparan la idea de que la educación musical es una disciplina que comporta actividad tanto educativa como creativa, lúdica y motivadora, por lo que parece que no debiera haber diferencias ni detractores acerca de la conveniencia de su inclusión decidida y efectiva en la escuela primaria. Sin embargo, la carga de subjetividad y “misticismo” que para un gran número de gestores de la educación y docentes mismos sigue estando presente en el arte en general hace que se vea la educación musical como un área de gran ambigüedad conceptual que puede abarcar tantos significados curriculares como individuos, lo que da lugar, en ocasiones, a cierto descrédito externo hacia esta materia (Lorenzo, 2001) y perjudica la necesidad de contar en muchas escuelas con maestros dedicados a su enseñanza.

Frente a esta situación de cuestionamiento o minusvaloración social y escolar hacia la actividad musical, urge llamar la atención sobre el esfuerzo que necesariamente se debe hacer por parte de todos los agentes implicados en la educación musical reglada para articular un escenario diferente, en el que los niños y niñas de hoy encuentren la suficiente proyección musical hacia su futuro adulto, de forma que, como afirma Myers (2005), la educación musical recibida en los años escolares defina la calidad de la participación en actividades musicales durante la edad adulta: a mayor acercamiento entre la música escolar y la comunidad, mejor posición ocupará la experiencia musical entre las prioridades culturales de los ciudadanos.

Parte de la dificultad para concretar un modelo robusto de educación musical escolar que satisfaga a toda la comunidad educativa quizá provenga de que la justificación de la pertinencia de esta materia en la escuela no puede sentar sus bases principalmente en la sublimación de los supuestos beneficios que adquieren otras áreas de conocimiento mediante la práctica musical. Como afirma Reimer (1999), hacer acopio de investigaciones de dudosa fiabilidad, como, por

ejemplo, las del tipo del *Efecto Mozart*, obstaculiza la identificación y visualización de otros argumentos académicos que con mejor y mayor oportunidad podrían respaldar acertadamente la inclusión definitiva de la materia musical en el currículo básico de la escuela primaria.

La investigación en educación musical debe tomar conciencia de las bases que han de guiar sus prácticas y productos, recorriendo senderos de claridad y credibilidad metodológica. Con ese propósito, Reimer (2006) propone la utilización simultánea de distintos métodos de investigación con visiones filosóficas, históricas y experimentales que expandan el perímetro de observación y, sobre todo, doten de respaldo científico a la investigación del área. En este sentido, Sidnell (citado en Reimer, 2006) apunta tres dimensiones de indagación musical que incluyen los métodos inquisitivos (histórico, descriptivo, experimental y filosófico); las variables centrales de estudio (el maestro, el aprendiz, la interacción entre docente y discente, los contenidos y el ambiente circundante); y las disciplinas de consulta necesaria (la educación, la musicología, la psicología, la sociología, la antropología y la historia).

Conviene recordar que la situación de la investigación en educación musical es todavía incipiente (Lorenzo, Hernández & Herrera, 2007), por lo que son inevitables estas oscilaciones en la calidad de unos a otros trabajos y en el respaldo de credibilidad que se pueda dar desde los resultados de la investigación a las teorías generales sobre la educación musical escolar. Como afirman Ingram & Sikes (2005), la teoría generada hasta este momento en educación musical se encuentra en una fase inicial si se compara con otros ámbitos de tradición científica, como las ciencias experimentales. En parte, esta situación puede estar causada por el largo debate generado por algunos educadores que alegan que las destrezas y conocimientos provenientes de la educación artística no tienen una naturaleza tangible ni cuantificable, por lo que, desde este punto de vista, las áreas artísticas no pueden ser investigadas en equidad con las demás materias básicas del currículum educativo.

No obstante, existe ya una cantidad considerable de buenas investigaciones que pueden esbozar un discurso coherente en defensa de la educación musical como vehículo idóneo hacia una educación integral, equilibrando la visión cognitiva de la música como generador de competencia intelectual y su dimensión estética como elemento de valoración de la cultura artística presente en el entorno sonoro.

Las anteriores reflexiones acerca de los fundamentos educativos y científicos de la educación musical en la escuela fueron cristalizando, antes del comienzo de esta Tesis Doctoral, junto a la experiencia adquirida por el autor de este trabajo como maestro de música en todos los niveles educativos de Puerto Rico, desde preprimaria hasta el ámbito universitario, y observador directo del funcionamiento musical de varios sistemas y centros educativos -públicos y privados- en distintos países de Latinoamérica, Estados Unidos y Europa.

Centrados en el ámbito de la Isla de Puerto Rico, la extensa revisión de literatura consultada durante los últimos años y la mirada profesional amplia que permite una dilatada experiencia en el campo de la docencia musical generalista me permitió identificar un problema de estudio que abordara una de las necesidades de análisis educativo-musical que actualmente tiene esta Isla y que nunca antes fue explorada de forma científica: la situación de la educación musical escolar con los niños de 6 a 12 años a partir de la perspectiva de uno de los principales agentes educativos que deben articular el discurso musical en la formación básica de los estudiantes, los maestros, y desde una posición metodológica empírica.

En Puerto Rico existe abundancia de trabajos de investigación de carácter histórico y descriptivo que no ofrecen una observación rigurosa y comprobable de la realidad que pretenden estudiar. Esta situación ha reforzado aún más la decisión de emplear en este trabajo un método de investigación empírico que permitiera analizar la situación de la educación musical en las escuelas elementales públicas de Puerto Rico, obteniendo datos de forma controlada y rigurosa tanto en escuelas urbanas como rurales, tratando así de dibujar con la

mayor fidelidad el escenario educativo diverso en el que diariamente realizan su trabajo los maestros de música existentes en la Isla. Así, la determinación de la metodología de investigación empleada aquí estuvo muy ligada al deseo de proveer información relevante que verifique o refute algunas teorías que a través de los años se han discutido sobre el objeto de estudio y pueda ser empleada por un amplio conjunto de interesados en éste. En un contexto amplio, Sirvent (1999) se refiere a esta intención como una lógica investigativa de tipo deductivo-extensiva, que busca la confiabilidad estadística con el objetivo de aplicar los datos a un universo mayor de sujetos. Se persigue producir unas conclusiones que deriven en iniciativas de investigación posterior y que propicien cambios significativos en la educación musical escolar puertorriqueña.

Sin duda, la intención principal de este trabajo es generar nuevo conocimiento en relación con su objeto de estudio, que permita realizar una aportación útil al campo de la educación musical escolar puertorriqueña, enmarcando aquí el concepto de educación musical en el ámbito de las ciencias sociales, en las que, según Bartel (2006), la investigación educativa debe estar metodológicamente bien ubicada.

Se ha tratado de ir construyendo este trabajo a partir de la obtención de datos fiables y reales que nunca antes habían sido analizados empíricamente en un estudio de esta índole en el contexto puertorriqueño. De esta forma, la presente investigación podría suponer un punto de partida para futuras iniciativas relacionadas y servir de instrumento para la autocrítica profesional de los participantes, teniendo en cuenta que los datos recogidos provienen directamente de los protagonistas docentes de la tarea músico-educativa en el ámbito escolar nacional, maestros con necesidad de contar con estudios objetivos de contraste y análisis de su trabajo cotidiano de aula.

Asimismo, los resultados y conclusiones de esta investigación también podrían ser tenidos en cuenta por la administración educativa de la Isla para adoptar nuevas políticas que provean a los educadores musicales de mejores condiciones laborales, recursos didácticos y oportunidades de crecimiento profesional,

elevando de este modo el merecido prestigio de la profesión en cualquier contexto social y académico.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

Evolución y contexto de la educación formal y musical en Puerto Rico

1.1. Naturaleza de la educación

1.1.1. La educación formal

La educación de tipo formal ha sido uno de los tópicos habituales de los que se han venido ocupando casi todos los agentes implicados en el sector educativo internacional, dibujando un dilatado proceso reflexivo y productivo que se continúa hasta el presente (Gardner, 1990). No obstante, resultaría hoy ingenua la idea de que la educación sólo se adquiere en espacios reglados escolarizados, por lo que diferentes autores como Vila (1998) apuntan que las experiencias de aprendizaje pueden ser también de carácter no formal e informal. Según este último autor, la educación formal descansa en un ejercicio didáctico planificado, intencionado y reglamentado, amparado comúnmente por los poderes públicos como un derecho de prestación, mientras que la educación no formal sugiere la intención de enseñar fuera del ámbito escolar, aunque incluyendo también una planificación suficiente de los objetos de enseñanza-aprendizaje. Por último, la educación informal presenta una clara carencia de planificación e intencionalidad, dándose a partir de, por ejemplo, experiencias y actividades de ocio, deporte, etc. (Lorenzo & Rodríguez, 2005).

En relación con la educación formal, Bailey & Eicher (1994) plantean que existen serias diferencias de aprovechamiento del aprendizaje entre los sujetos escolarizados en el marco de la educación formal y los no escolarizados, a favor

de los primeros. Esto no significa que no se pueda aprender si no se está escolarizado, sino que la adquisición y comprensión de conocimientos se llevará a cabo de forma más lenta debido a que paralelamente no se adquieren las destrezas básicas necesarias para la asimilación de conceptos, que el sistema educativo reglado sí tiene instauradas como competencias transversales. Ejemplo de esto se muestra en el trabajo de Muñoz & Márquez (2000), donde se describe el notable crecimiento de la alfabetización en Latinoamérica durante las últimas décadas gracias a la escolarización de un cada vez más importante número de niños y niñas.

Por otro lado, en el ámbito internacional, es necesario señalar que la educación formal se ha convertido hoy en un complejo sistema de interacciones (Pai & Adler, 1997) construido paulatinamente a partir de la enseñanza de conocimientos calificados de universales por los países más desarrollados en los individuos de las diferentes naciones, pero sin tener en cuenta necesariamente la cultura específica de cada lugar y comunidad humana (Cobern, 1998). Esto ha provocado que bastantes países en desarrollo utilicen adaptaciones superficiales de los currículos occidentales como base de sus sistemas educativos. Así, históricamente, los currículos de educación en países en vías de desarrollo son imitaciones, casi sin diferencias, de los currículos de países con origen socioeconómico y cultural occidental, convirtiéndose estos planes de estudio en propuestas muy teorizadas y descontextualizadas de su entorno cultural real (Gray, 1999).

En contraposición con esta situación, Wilson (1981) apunta que si se quiere que la educación sea pertinente y efectiva, se debe tomar seriamente en cuenta el contexto cultural en que ésta se desarrolla y la sociedad a la que sirve. Si la escuela debe preparar a los alumnos para la sociedad en la que se integran, resulta ineludible la incorporación de principios educativos que se ciñan a la realidad circundante del individuo y aseguren el reconocimiento y la comprensión del entorno cercano y ecológico de enseñanza-aprendizaje mediante un ejercicio pedagógico significativo y legítimo (Rusinek, 2004).

1.1.2. La educación no formal

Como expone Colom (2005), las diferencias entre la educación formal y la no formal se han ido desdibujando progresivamente en un escenario donde ambas hoy se complementan. Quizá, su mejor complemento se obtiene concediendo a la educación formal la responsabilidad de fijar los contenidos formativos y a la segunda el ejercicio de la práctica.

Actualmente, la educación no formal responde también de manera eficaz a necesidades educativas sociales como la educación a distancia o el entrenamiento de profesionales del sector servicios, aprovechando el dinamismo que le confiere su independencia de la rigidez de las instituciones educativas públicas.

1.1.3. La educación informal

Este tipo de educación se lleva a cabo de manera asistemática, no organizada y no intencional. Autores como Liceras (2005) le atribuyen a la educación informal cierta ventaja por su comodidad y el fácil acceso que proveen a través, principalmente, de los *mass media* o medios de comunicación de masas.

La educación informal es una realidad que no puede ser excluida intencionadamente de las instituciones educativas para convertirla en la antítesis de las demás rutas de educación. En este sentido, Folkestad (2005) opina que esta dicotomía de la noción de *verdadera* educación resulta fallida, pues la educación del ciudadano no se circunscribe de manera aislada a ninguno de los tres tipos de educación (formal, no formal e informal), sino que las tres se dan en dominios y contextos que se alternan continuamente. Esta visión flexible y dinámica de la educación reconoce que puede haber enseñanza- aprendizaje en cualquier zona de interacción con el individuo.

1.1.4. El complejo entorno actual de la educación

La educación es una dinámica compartida en donde los seres humanos intercambian conocimientos y estados de saber. El enseñante provee los significados asimilados del entorno y el enseñado construye un nuevo conocimiento que a su vez será el cimiento de futuros discípulos. Para que este sistema funcione correctamente, Fernández (2008) identifica como medio necesario la escolarización, aunque autores como Calvo (2005) opinan, en contraposición, que la escolarización es un proceso planificado y obtuso donde sólo se repiten supuestos teóricos carentes de significado real.

La situación de la educación en este momento no puede escapar a la influencia de determinadas corrientes de renovación y discusión social que suponen una seria dificultad para mantener vivos ciertos axiomas que han caracterizado el discurso educativo durante las últimas décadas. En este contexto, hay que mencionar el relativismo del paradigma postmodernista, que se presenta como propulsor de la caída de las ideologías, las utopías y las leyes generales, criticando duramente el conocimiento analítico y lineal e inclinándose por una visión no intelectual de la realidad, dando paso, además, a una concepción holística del mundo en la que los medios masivos de comunicación están originando desequilibrios culturales y fomentado la generalización de la subjetividad.

La educación informal, en alianza con los *mass media*, está ocasionando una modificación del concepto social de escuela, que ahora debe asumir la responsabilidad de desarrollar personas no solamente escolarizadas y educadas, sino también críticas con el entorno, evitando que medios como la televisión o internet, principales proveedores de educación asistematizada, tengan un efecto no deseado en los nuevos ciudadanos y perviertan conceptos morales, así como valores éticos, estéticos y emocionales fundamentales en la construcción de nuestra identidad social (Liceras, 2005). Como respuesta a esta situación, Barrios (2005) propone la implantación en el sistema educativo de un racionalismo

equilibrado que promueva la pervivencia de un equilibrio de valores y de solidaridad entre seres humanos y contrarreste la mencionada posible influencia negativa de los *medios*.

1.2. Evolución histórica y geopolítica de la educación en la Isla de Puerto Rico

Puerto Rico se encuentra a mil millas al sudeste de Miami (Estados Unidos de América), en el mar Caribe, y a ochocientas millas al oeste de las Islas Vírgenes estadounidenses. Se trata de la mayor Isla de un archipiélago en el que también se encuentran Vieques y Culebra al este y Mona y Desecheo al oeste (Mather, 2003).

Esta Isla ha sido colonia de España desde 1493 a 1898 y colonia de Estados Unidos desde finales del siglo XIX hasta 1952, año en que se estableció una relación de Estado Libre Asociado que no pocos puertorriqueños consideran una extensión del coloniaje instaurado por los Estados Unidos de América en 1898 (Gray, 1999).

La primera colonización de la Isla estuvo marcada por un encuentro interétnico de aborígenes (taínos) y españoles que, dadas las características divergentes de cada cultura, provocó un sinnúmero de conflictos entre éstos. A partir de 1505 se inicia un proceso paulatino de aculturación masiva de la población originaria que ya no tiene retorno (Muñoz, 1966). A esa primera colonización se suma también la llegada de los negros africanos, cuya cultura, a pesar de su riqueza y diversidad, fue subestimada por la educación formal establecida por las autoridades a cargo de la educación de las nuevas colonias (Giráldez, 1997).

La historia del asentamiento colonial español en Puerto Rico comprende un periodo de cuatro siglos, transcurridos entre el siglo XVI y el XIX, que explican algunas de las claves necesarias para entender la actual situación singular de la educación en este país.

Desde el momento de la conquista hasta cerca de 1820 fue la iglesia católica la que llevó la iniciativa en la incipiente escolarización de la población. Los primeros programas educativos tuvieron un carácter parroquial y comprendían algunas nociones básicas de lectura, escritura y aritmética, así como la enseñanza de la doctrina del catolicismo (Ferraz & Calero, 2007), prolongándose esta situación hasta el cambio de soberanía al gobierno estadounidense, a finales del siglo XIX.

Puerto Rico es ejemplo de país en desarrollo en el que el sistema educativo resulta en la actualidad heredero de modelos y prácticas de otros contextos sociales distantes cultural y geográficamente, y en el que no ha habido una adecuación a sus verdaderas necesidades educativas.

Si bien la investigación centrada en el devenir histórico de la educación pública puertorriqueña durante los cuatro siglos que duró la permanencia española en la Isla se muestra estimulante como importante aportación potencial al campo de la historia de la educación de Puerto Rico, el punto de referencia latente en esta sección del presente trabajo serán los años de la guerra hispano-americana y la transferencia de la Isla como botín post bélico a los Estados Unidos. De manera que los antecedentes históricos que se presentan a continuación toman como eje central el año de 1898, sin evadir algunos detalles previos a la intervención estadounidense, que influyeron en la gestión gubernamental de la educación durante el cambio de soberanía y que se consideran marcas decimonónicas que delinearon de forma definitiva la educación formal durante el siglo pasado y el actual.

El 9 de febrero de 1898 el régimen autonómico dado a Puerto Rico por el Gobierno español inauguró el primer sistema de autogobierno concedido a la Isla. Bajo la Carta Constitucional española, la Isla obtenía casi todas las prerrogativas de un estado soberano e independiente, aunque se trató de un breve período de autonomía tutelada, sólo cinco meses (Bartolomé, 1994).

Según Coll (1910), hacia 1897 "la instrucción pública estaba organizada en toda la Isla", identificando entonces más de quinientos centros escolares de

primera y segunda enseñanza, con sus respectivos profesores y matrícula, clasificados en escuelas de enseñanza elemental, superior, y escuelas modelo.

Previamente a la invasión norteamericana, el gobierno español realizó varios esfuerzos por mejorar y fortalecer la educación pública puertorriqueña con medidas tanto de funcionamiento normativo como de creación de instrumentos orgánicos de gestión. Con este fin se promulgaron varios decretos, entre éstos: el *Reglamento de los Tenientes a Guerra* (considerado como el primer documento oficial que regulaba la instrucción pública en Puerto Rico); la *Instrucción metódica sobre la conducta que deben observar los maestros de primeras letras para la enseñanza de los niños*; las *Comisiones de Instrucción Pública establecidas en los pueblos de la Isla*; la *Academia Real de Buenas Letras*; la *Junta Superior de Enseñanza de Instrucción* y el *Decreto Orgánico de Despujols*, de 1880 -decreto que organizó la educación pública hasta la guerra hispanoamericana- (López, 1997).

El conflicto bélico hispanoamericano comenzó el 25 de abril de 1898 y en las colonias americanas de Cuba y Puerto Rico terminó el 12 de agosto, con el protocolo de paz firmado en París el 10 de diciembre del mismo año, obviando así el legítimo derecho a la autodeterminación de los puertorriqueños.

De las tres posesiones de España implicadas en este conflicto, sólo Puerto Rico no estaba en guerra en el momento de la intervención norteamericana. Filipinas y Cuba ya poseían gobiernos autónomos levantados en su momento en armas contra España en reclamo de su independencia. Cuba desde 1895 y Filipinas desde 1898 ya se habían establecido como repúblicas independientes (García, 2006).

Las acciones a favor de la anexión de Cuba, Filipinas y Puerto Rico surgen como consecuencia de la campaña expansionista estadounidense, fomentada por la doctrina del *Destino manifiesto*. Esta corriente de pensamiento de corte racista promulgaba el deber divino de los pueblos civilizados -en especial el estadounidense- de guiar, dirigir y educar los no civilizados, y más aún “los menos civilizados”, como eran las nuevas posesiones antillanas (Scarano, 1999).

Por el estado avanzado de su lucha por la independencia, la Isla de Cuba no pudo ser anexada como otro estado de la unión y mediante la enmienda Teller y luego la enmienda Platt en el congreso estadounidense la mayor de las Antillas, a través de varios acuerdos, demarcó las relaciones que sostendría con Estados Unidos en el futuro (Klein & Helg, 2006).

Por otra parte, Puerto Rico y Filipinas pasaron a estar a cargo del departamento de guerra estadounidense, dirigido entonces por el secretario Elihu Root. Éste fue en gran parte el arquitecto del plan para la educación política de los nuevos territorios, plan que se llamó *Educación Política Práctica*, y a través de él los puertorriqueños y los filipinos adquirirían la experiencia necesaria para llevar a cabo la administración de sus instituciones al estilo de la nueva metrópoli, de la mano *segura y fuerte de América* (Go, 2000). De esta forma, en clara subestimación de los habitantes de estas Islas, los nuevos colonos presumieron que la población desarrollaría los hábitos y el carácter necesarios para regirse con cierta autonomía supervisada por los nuevos administradores, quienes les servirían de *modelo* a seguir. Esta estrategia de dominación, concertada para establecer lazos de confianza entre colono y colonizado, desconcertó a muchos puertorriqueños, quienes esperaban más hostilidad en el proceso. Más aún cuando el plan político de educación se concretó rápidamente por una inversión considerable en las infraestructuras y la educación pública del país.

Decididamente, los norteamericanos se quedarían en Puerto Rico estrenándose como colonos de ultramar, y durante los dos primeros años de gobierno militar sentarían las bases para que los pobladores de los nuevos territorios no percibieran el poder dominante del nuevo amo. Como base para imponer la nueva política ya se había concertado la idea de que si las leyes impuestas recibían resistencia se debía flexibilizar la ley hasta el punto de minimizar la oposición a través del diálogo, en primera instancia, o por la fuerza, labor que sería responsabilidad de las huestes policíacas comandadas por los alcaldes de los municipios al servicio del gobernador militar (Go, 2000).

Este traspaso territorial dio pie a unas nuevas políticas educativas, impuestas por Estados Unidos, que tuvieron sus repercusiones académicas y sociales. La nueva metrópoli pretendió fortalecer el proyecto de la integración del pueblo puertorriqueño con los ideales e intereses del Gobierno de Estados Unidos (Maldonado, 2006). Una de las consecuencias sociales que provocó este proceso de americanización masiva fue la división en el pueblo entre los *maleables* y los que levantaron la voz de protesta a través de manifestaciones individuales y colectivas.

En el ámbito educativo, la bandera estadounidense pasó a ser símbolo principal en las escuelas, repartida extensivamente por los militares (Picó, 2004). Además, se enseñaba a los escolares el himno y otras canciones patrióticas y se celebraban días conmemorativos propios de la nación invasora, las fechas tradicionales puertorriqueñas quedaron fuera del calendario escolar (Maldonado, 2006).

El caso de la implantación del inglés como idioma oficial de los nuevos territorios fue otro elemento crucial en el camino hacia la completa *americanización*. Cuba y Puerto Rico siguieron hablando y protegiendo el español, aunque no fue así en Filipinas, donde la imposición del nuevo designio lingüístico fue mucho más agresiva, hasta llegar al casi total exterminio de la lengua vernácula de los aborígenes de esas Islas (García, 2006).

Al igual que otros países con la misma disyuntiva de escoger el idioma de su sistema de educación pública (como Malasia, Marruecos, Pakistán o India), la nueva política puertorriqueña se inclinó por la lengua nativa de los estadounidenses (Angrist, Chin & Godoy, 2006). Sin ocultar sus verdaderos objetivos, la política lingüística de los Estados Unidos dirigida a los habitantes de las nuevas colonias era clara, convertir el inglés en el idioma oficial y escolar del país. Así, la administración estadounidense estaba convencida de que los puertorriqueños podrían transformarse en buenos ciudadanos de la nueva metrópoli mediante la educación, y siempre el idioma fue un eficaz vector de conversión cultural y educativa. Muestra de esto fueron las declaraciones hechas

el 25 de noviembre de 1898 por el cónsul de Estados Unidos en Puerto Rico hasta la guerra hispano-americana, Mr. Philip C. Hanna (citado por García, 2006):

Lo mejor para la Isla es que todo lo español sea totalmente cambiado; la forma de gobierno española, el Derecho español, los tribunales españoles, los métodos españoles de tributación, las costumbres españolas y yo espero que también el idioma sea cosa del pasado en esta Isla.

Aunque el inexorable proceso tuvo algunas resistencias en Puerto Rico, la verdadera lucha social se enfocó hacia la búsqueda de la identidad, donde el idioma español, junto a toda la herencia ibérica, indígena y africana, se convirtió en lo que luego se denominaría la *puertorriqueñidad* (García, 2006). Este concepto, acuñado nacionalmente, representó la punta de lanza en la defensa de los valores y tradiciones puertorriqueñas ante el nuevo embate cultural.

Los eventos de finales del siglo XIX descritos guardan cierto paralelismo con las políticas hechas por España casi cuatro décadas antes en materia de reglamentación educativa. La constitución española de 1876 minimizó el concepto de soberanía nacional puertorriqueña y, mediante un estatuto específico, las colonias de ultramar fueron gobernadas por leyes especiales. Se realizó un gran despliegue de fuerzas militares en la Isla para limitar el sentimiento libertario que se albergaba en la época y así evitar la independencia de Puerto Rico. Tanto la educación como la política estuvieron entrelazadas en un proceso avalado por las clases dominantes españolas, que introdujeron prácticas educativas cargadas de censura y control ideológico con el fin de hacer de los habitantes nativos individuos dóciles al rey (Ferraz & Calero, 2007), siendo éste el mismo proceso seguido por los norteamericanos.

Según los anteriores autores (Ferraz & Calero, 2007), las autoridades españolas destinaban alrededor del 40% de su presupuesto general a las actividades educativas. Principalmente, los recursos económicos estaban dirigidos a gastos militares y eclesiásticos. Sin embargo, este cuadro generalizado de la educación pública en Puerto Rico bajo el dominio español, con todas sus deficiencias y desventajas, era comparable a los sistemas propiamente

establecidos en las provincias españolas de la época. Se podría afirmar que, en los veinte años que precedieron a la invasión estadounidense, los españoles realizaron más adelantos en la educación que en todo el resto de dominación colonial (López, 1997).

Con la retirada del gobierno español, muchos de los maestros residentes en la Isla regresaron a España (Picó, 1983). En alguna medida, esta emigración de maestros agravó la situación de la educación pública durante el cambio de soberanía. Se podría deducir que los maestros que integraban el sistema de educación en ese momento eran en su mayoría ciudadanos españoles, ya que la educación pública del país estaba regida por un decreto que, además de otras directrices, establecía la limitación del ejercicio del magisterio en Puerto Rico a solamente ciudadanos españoles por nacimiento o naturalizados, a excepción de los maestros de lenguas extranjeras.

Un decreto de 1878, impulsado por el Gobernador Eulogio Despujols, reguló lo relativo a la carrera magisterial, determinando una escala salarial para los maestros y varias condiciones que éstos debían cumplir para ejercer: ser graduados de Escuela Normal; poseer el certificado de maestro; haber cumplido los veinte años de edad; y haber demostrado buena conducta religiosa, moral y cívica. Antes de que se establecieran las Escuelas Normales, los aspirantes a maestros debían cumplir con otros requisitos. Por ejemplo, contar con un certificado distinto para cada nivel de enseñanza en el que se pretendiera trabajar: elemental, superior, auxiliar y rural. Un certificado elemental era otorgado a hombres que habían cursado estudios en la Escuela Normal y se habían sometido a examen en un currículo que incluía lectura de prosa, poesía y manuscrito, escritura, catecismo y elementos de la historia sagrada, elementos de pedagogía, aritmética, gramática y composición, dibujo mecánico, geografía e historia de España, elementos de geometría, elementos de agricultura, industria y comercio (Osuna, 1949).

Los certificados superiores eran otorgados a hombres con certificado elemental que habían sido examinados en áreas como catecismo e historia

sagrada, escritura pedagógica, aritmética, álgebra, geometría y agrimensura, dibujo mecánico, gramática, geografía, historia general y física. Estos requisitos eran compartidos por las mujeres aspirantes a maestras, con la excepción de que el diseño y costura sustituían al dibujo mecánico y la agrimensura. El certificado rural era otorgado por un comité que evaluaba en los temas enseñados en las escuelas auxiliares. Para aspirar a un certificado auxiliar, los hombres tenían que haber asistido a una Escuela Normal y las mujeres a una Escuela Modelo, donde proseguirían el currículo de la escuela auxiliar (Claudio, 2003).

El arribo de los norteamericanos a la Isla sembró en muchos maestros puertorriqueños, al igual que en la mayoría de la población, la esperanza de tener un mejor sistema y recursos educativos, que también habían sido afectados por el huracán *San Ciriaco*, que a su paso por el territorio isleño en 1899 causó severos daños a propiedades y segó vidas en muchos de los pueblos del país apenas un año después del conflicto bélico acaecido entre España y Estados Unidos de América (Colón, 2001).

Al pasar el tiempo y conocer las reformas aprobadas por el nuevo gobierno, la percepción de la clase magisterial fue variando. Un ejemplo de esto lo demuestra la resistencia de los maestros puertorriqueños a la llegada de los docentes estadounidenses por entender que habría un desplazamiento laboral (Vargas, 2001). Posteriormente a ello se sumó la exigencia a los maestros de tener dominio del idioma inglés para aspirar a mejores salarios, lo cuál obstaculizó el ascenso profesional de los maestros nativos en funciones.

No cabía duda de que el sistema educativo del país debía ser reformado, pero en opinión de algunos maestros esto no se llevaría a cabo con un detrimento de los derechos adquiridos por el gremio. Para una parte de la población del país todo tenía que ser “americano”, para otro sector de la sociedad el compromiso de la educación debía estar en consonancia con la realidad que se vivía en la Isla, pero para el magisterio la propuesta más aceptada era la adaptación al nuevo sistema sin perder los derechos, que, aunque limitados, contaban con la aprobación de un grupo mayoritario de maestros (Maldonado, 2006). A la pugna

laboral se le agregó la batalla de los partidos políticos por ejercer control sobre la educación del país, práctica que se ha prolongado hasta el presente.

La ley vigente a finales del siglo XIX hacía obligatoria la escuela para niños y niñas de seis a nueve años y se estructuraba en tres niveles: primario, secundario y universitario. Sin embargo, la realidad contrastaba con los esfuerzos gubernamentales, ya que el 86% de los niños en edad escolar no asistían a clases y un 90% de la población era analfabeta. Estos datos numéricos podrían servir de base para suponer que las acciones tomadas en materia de educación pública por el gobierno español fueron erradas e ineficientes.

Sin excluir otros factores importantes, en gran medida la responsabilidad directa de la implantación de leyes educativas sobre la administración pública de la educación recaía sobre los municipios, que hasta 1865 no tenían la obligación ministerial de financiar escuelas en sus territorios (Picó, 2006). Además, las juntas escolares y los partidos políticos libraban una batalla con los maestros y los padres que llegaron después del cambio de soberanía, lo cual no deja de ser un elemento de consideración en la aparentemente poca eficacia de la educación pública bajo el dominio español (Maldonado, 2006).

En los inicios de la ocupación militar estadounidense los grandes cambios no se hicieron esperar, lo cual llevó a tomar medidas temporales para implantar el nuevo régimen. Entre éstas, el cierre de las escuelas y la suspensión de maestros, muchos de los cuales regresaron a España ante la situación de incertidumbre en Puerto Rico (Rodríguez, 1959).

La adaptación a la nueva estructura social incluyó la celebración de las fiestas nacionales estadounidenses, la organización de ejercicios patrióticos de lealtad hacia los Estados Unidos, el cambio curricular y la sustitución de las estructuras de organización y leyes escolares, además del cambio de idioma y el uso de materiales didácticos con pertinencia estadounidense (Negrón de Montilla, 1977).

Los aspectos más controvertidos de las reformas educativas fueron la centralización del sistema educativo y la imposición del inglés como idioma de

enseñanza. Como dato curioso, parece sorprendente que sólo una semana después de haberse instalado el nuevo Gobierno *La Gaceta de Puerto Rico* publicara unas Órdenes dando instrucciones para abrir el Instituto de Segunda Enseñanza y la Escuela Normal sin incluir dentro de los planes curriculares la religión. Este primer cambio introducido por el Gobierno estadounidense en las escuelas del país no presentó ningún resentimiento ni oposición por parte de los maestros ni de la prensa de la época (López, 1997).

Tras una asamblea de maestros celebrada el 3 de octubre de 1898, a tres meses de la invasión norteamericana, se tomaron algunas decisiones concernientes al nuevo orden en cuanto al sistema público de educación: se disolvieron todas las instituciones del gobierno español y se instituyó el Negociado de Educación, entidad que sería responsable de guiar la educación del país a partir de ese momento.

En el año 1899 el gobierno nombró al Dr. John Eaton en los cargos de Superintendente de Escuelas, Director de Instrucción Pública y Jefe de la Oficina de Educación. Eaton, que había sido Comisionado de Educación de los Estados Unidos y ministro protestante, reclutó a todo el personal necesario, iniciando la labor de analizar las leyes escolares vigentes, revisar los libros de texto y los métodos de instrucción en vigor (Claudio, 2003). Éste recomendó al gobernador Guy V. Henry una serie de estrategias y reformas basadas en el sistema escolar de Massachussets (su estado de procedencia) (López, 2005). Junto al Dr. Victor Clark, Eaton delineó las primeras leyes escolares con la intención de corregir las deficiencias encontradas en evaluaciones hechas previamente. Estas normativas, conocidas como Leyes Escolares de la Isla de Puerto Rico de 1899, constaban de dos partes: la primera concedía la creación de juntas escolares y sus funciones y la segunda organizaba la escuela pública, los programas educativos, los maestros y la administración de las escuelas. Las medidas impuestas ratificaban el derecho de los estudiantes a tener educación gratuita; escuelas graduadas (por grados) desde primero cuarto año; una matrícula de cincuenta estudiantes por grado; un

principal por cada escuela de más de cuatro grados; y provisión de los libros libres de coste para los estudiantes.

El currículo lo integraban entonces cursos de español, inglés, aritmética, geografía y aspectos básicos de historia y gobierno civil de Estados Unidos, música, dibujo, trabajos manuales, higiene y moral (Arcelay, 2005). Además, se limitaba el calendario escolar a diez meses y se instituía un sistema de calificaciones para los educandos.

El establecimiento de las escuelas superiores, la escuela Normal y la eventual Universidad de Puerto Rico eran parte de la Ley. Junto con estas disposiciones, las finanzas del negociado de educación estaban reguladas dentro de las secciones incluidas.

No son pocos los estatutos de entonces que han perdurado hasta la actualidad. Por ejemplo, la proscripción de la enseñanza religiosa y la obligación de la enseñanza del inglés y el español dentro del ofrecimiento académico básico. Como reminiscencia de ese pasado, se suman también a las políticas educativas actuales la organización de las escuelas por grados y el tiempo estipulado para las asignaturas.

Es observable que los sistemas de educación español y norteamericano presentan diferencias metodológicas y didácticas, las cuales coexistían como características educativas no compartidas en un currículo incipientemente aplicado sobre otro en funciones (Cobern, 1998; Wilson, 1981 -citado por González & Oliver, 2002). Hay también diferencias de filosofía educativa y administrativa en ambos sistemas: la importancia de la adquisición de conocimientos a través de la memorización en contraparte con el método de aprendizaje a través de la solución de problemas diarios propuesto por el nuevo sistema de educación, y la imposición de las instituciones educativas del norte de los Estados Unidos sobre las ya establecidas en la Isla por el gobierno español. En cualquier caso, estos nuevos enfoques educativos resultaban foráneos para los valores, ideales y características culturales de los puertorriqueños de ese momento (Rodríguez, 1959).

Esta serie de circunstancias se suma a la ya maltrecha situación de la educación puertorriqueña, lo que complicó, en el momento del cambio de soberanía, la necesidad de encaminar la implantación de un nuevo sistema educativo (Gonzalez & Oliver, 2002).

En abril de 1900, el congreso de Estados Unidos aprobó una ley cuyo título (“Acta para proveer temporalmente rentas y un gobierno civil para Puerto Rico y otros fines”) daba la falsa impresión de permitir una regresión al gobierno civil del que los puertorriqueños habían disfrutado tan efímeramente bajo la carta autonómica de 1897 (López, 1997). Ahora bien, esta nueva norma dictada por el secretario de guerra Elihu Root y presentada por el senador republicano por el estado de Ohio, Joseph Foraker, declaró a Puerto Rico territorio de Estados Unidos y creó una legislatura local (Walters, 1948). La rama ejecutiva sería comandada por un gobernador y un concilio ejecutivo compuesto por once miembros, de los cuales el comisionado de educación sería parte, todos ellos nombrados por el presidente de los Estados Unidos. El comisionado de Instrucción tenía amplios poderes que lo facultaban casi absolutamente a disponer del qué, cuándo y cómo enseñar en las escuelas públicas (López, 1997).

A partir de 1900 y años subsiguientes fueron nombrados por el presidente de Estados Unidos todos los comisionados de instrucción hasta 1921. Durante esos primeros años se importaron maestros y supervisores desde Estados Unidos, que en la mayoría de los casos no hablaban español (Negrón de Montilla, 1977).

Prácticamente, la labor realizada por los comisionados de educación durante la primera década del siglo XX sentó las bases de la organización y funcionamiento del actual Departamento de Educación de Puerto Rico. El primer comisionado de Educación, después de la firma de la Ley Foraker, fue el Dr. Martín G. Brumbaugh, experimentado educador que llegó precedido de una gran trayectoria académica y administrativa. A Brumbaugh se le atribuye la redacción de la primera ley Escolar de Puerto Rico, aprobada en 1901. De esta legislación se desprende la centralización del sistema de educación en manos del

Comisionado de Instrucción, dándole a éste poder para organizar, implantar, desarrollar y supervisar esta agencia gubernamental (Maldonado, 2006).

Brumbaugh, durante sus dos años de labor, fue gestor de un sistema de supervisión de maestros y creó la escuela elemental de ocho grados. El nivel elemental fue el recipiente de la mayor atención de este comisionado, a quien se le reconoce la organización de las escuelas de primero a octavo grado. Entre sus logros también se puede identificar la construcción de edificios escolares, el fomento de la organización de bibliotecas públicas, el establecimiento de los primeros “kindergartens” y la creación de oportunidades para la continua preparación profesional de los maestros. Sin duda, el Dr. Brumbaugh desarrolló los elementos fundamentales para un sistema de educación puertorriqueño firme en sus bases (Maldonado, 2006).

De 1902 a 1904 el Dr. Samuel MacCune Lindsay ocupó la posición de comisionado. Su fase de desarrollo del sistema escolar se ocupó de la enseñanza secundaria. Además, estreno la *Ley Universitaria* de 1903, en la que se le conferían poderes absolutistas en materia de educación institucional. Bajo este nuevo estatuto no sólo se facultaba a MacCune para el nombramiento de vacantes, la certificación de maestros y la selección de los libros de texto en el sistema de instrucción, sino también se le identificaba como el Rector de la naciente Universidad de Puerto Rico. A su intervención se le debe el haber completado el sistema en sus dos fases, como permanece en la actualidad; primero a octavo y luego escuela superior (9-12).

En esta misma época, se ordenó al personal magisterial en docentes rurales, graduados, profesores de inglés y profesores principales. El cuerpo docente asignado a impartir los cursos de dibujo, música y comercio, así como los de jardines de infancia y los maestros de escuela industrial, fueron clasificados como profesores especiales (Vargas, 2001).

Según López (1997), la contribución mayor de MacCune fue en el aspecto legal, liderando las enmiendas a las leyes escolares de 1899 y las de 1901, con el propósito de clarificarlas. Como resultado de estas enmiendas, la legislación

escolar se apoyó sobre las bases resultantes de ese código legal hasta las postrimerías del siglo pasado.

Aunque en estos momentos de la historia de la Isla la filosofía educativa del Departamento de Instrucción no estaba claramente establecida, sí había una idea recurrente en la que convergían los primeros comisionados: americanizar a la población escolar. Como ejemplo, se podría mencionar el que durante la administración del Dr. Ronald P. Falkner (comisionado de Instrucción de 1904-1907) se impusiera la enseñanza en idioma inglés en todos los grados de las escuelas públicas, lo cual se vio propiciado por el hecho de que en esos años se contaba ya con una cantidad mayor de maestros con dominio del inglés y, además, se reclutó a otros muchos provenientes de los Estados Unidos.

La americanización no le era ajena a los educadores estadounidenses, dado el problema que representaba la inmigración para la permanencia de un proyecto de nación en la sociedad norteamericana del momento. Desde esa óptica, no sorprende el impacto que tuvo en Estados Unidos el planteamiento de la *educación socializadora*, recién llegado de Alemania. Algunos educadores inmigrantes alemanes, junto a muchos de sus homónimos estadounidenses, promovieron las propuestas educativas del sicólogo alemán Friedrich Fröbel, cuya implantación en algunas escuelas del país germano tuvo una tibia aceptación inicial. En contraposición con el gobierno alemán, las ideas de Fröbel hicieron eco en América y se adaptaron convenientemente a la urgencia de americanizar a los recién nacionalizados a través de la educación pública, utilizando métodos afines a una educación para la obediencia ciudadana y el desarrollo de miembros eficientes para una sociedad industrial (Taylor, 2006).

Para cuidar esos propósitos de unificación social, también se utilizó la Escuela Normal de la Universidad de Puerto Rico, que desde 1903 sirvió como fuente de maestros entrenados para la proliferación del sentimiento patriótico entre las nuevas generaciones de puertorriqueños. Los maestros en ciernes debían responder a la pauta de la americanización que sustentaban los medios oficiales.

Por tal razón, los profesores de ascendencia estadounidense conformaban la mayoría de la plantilla de docentes de la Universidad.

Los primeros diez años de la escuela Pública bajo el dominio estadounidense se distinguieron por la creación de escuelas vocacionales, escuelas industriales, aumento de estudiantes en las escuelas y la fundación de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras y el eventual traslado de su Colegio de Agricultura al pueblo de Mayagüez. Esta última gestión fue posible por el esfuerzo del Comisionado de instrucción Edwin G. Dexter, quien ocupó la Comisaría durante cuatro años, desde 1907. Dexter incentivó también la creación de espacios de recreo en las escuelas y el uso de esos espacios para la actividad deportiva. El mismo concepto de bibliotecas escolares tiene su inicio bajo la administración de este comisionado, que promovió la dotación de fuentes de información a través de donaciones de libros, que desde 1910 son parte de los programas accesorios del departamento de educación.

No fue hasta la aparición del Comisionado Paul G. Miller que la educación pública del país tuvo cambios significativos desde el primer comisionado del siglo XX. Su antecesor, el profesor Edgard M. Bainter, antes de dejar el cargo en 1915, había concentrado sus esfuerzos en lograr y poner en función los avances propuestos por el Comisionado Dexter, por lo que ambos formaron un gran binomio a favor del desarrollo de las escuelas secundarias y la creación de nuevos edificios escolares. Después de la gestión de Bainter, Miller recibe una escuela pública puertorriqueña estabilizada y regularizada en sus funciones (López, 1997).

La condición de estabilidad del sistema de educación fue empañada por el estado de guerra que vivía la nación estadounidense al involucrarse en la Primera Guerra Mundial. El Dr. Miller, consciente de esta situación, hizo uso de sus facultades y de su poder de ley para instruir a su personal en el enfoque que darían a este escenario de conflicto en las materias de estudio, a pesar de que después de la aprobación del *Acta Jones* ya no contaba con las fuertes prerrogativas en las decisiones gubernamentales que le concedía la ley Foraker. La Ley Jones relevaba a Miller de las funciones legislativas, debido a que el

Consejo Ejecutivo (del que era parte) quedaba sin efecto al instituirse un Senado y una Cámara de Representantes. En otras secciones de esta nueva normativa se le concedía la ciudadanía estadounidense a los puertorriqueños (Arcelay, 2005).

Es un hecho que las bases con las que cuenta el sistema de educación en Puerto Rico tienen su génesis en las primeras décadas del siglo XX. Un sistema centralizado, una educación laica en dos idiomas, integrada y gratuita son parte del eje educativo que reciben los estudiantes de las escuelas públicas del país.

Actualmente, la distribución de la población estudiantil está dividida en escuelas elementales y secundarias, con sus variantes en torno a las necesidades o servicios específicos de la población; por ejemplo, escuelas nocturnas, escuelas de adultos o programas para atender la matrícula de personas con impedimentos físicos.

Podría decirse que la consecución de Comisionados puertorriqueños de educación desde 1921, o Secretarios, como se les refiere actualmente, pudieron hacer más por el sistema centralizado y piramidal que posee la Isla. Sin embargo, hay que reconocer que fue la gestión y el esfuerzo en escenarios adversos de varios de estos funcionarios públicos lo que hizo crecer paulatinamente la educación en Puerto Rico hasta sentar las bases del actual sistema.

1.3. Influencia de la educación musical de los Estados Unidos de América en la educación musical reglada de Puerto Rico

1.3.1. Contexto geográfico y sociocultural del país

Resulta muy variada la colorida paleta que dibuja las características culturales compartidas y definitorias de Puerto Rico dentro del entorno caribeño. La dificultad que representa desentrañar los problemas de expresión y definición presentes en el Caribe es un punto controvertido en el momento de separar qué elementos culturales son exclusivos de una nación de este enclave y cuáles son comunes a otros países.

Actualmente se entiende por Caribe una región con gran pluralidad lingüística, que comprende, entre otras Islas, las siguientes: área francófona (Guadalupe, Martinica y Haití), área hispánica (República Dominicana, Puerto Rico y Cuba); y área anglófona (Jamaica, Trinidad y Tobago). Según Gaztambide (2003), es necesario definir los *diferentes caribes* para tener una noción más precisa del nuevo mapa que se trazó a partir de la incursión de los nortefños en el área, distinguiéndose diversas subregiones en la zona, de tipo tanto insular como continental, como Venezuela, Colombia y parte de México.

Aunque la llegada colonial de los estadounidenses a Puerto Rico influyó en todo el Caribe, ya esta Isla, junto con Cuba, estaba envuelta en un proceso transcultural con esta nación desde finales del siglo XIX. El espacio regional donde hubo más intervenciones estadounidenses es definido como el caribe geopolítico, lo que comprende el caribe insular y la costa atlántica de Centroamérica, también con Panamá.

La empresa de Estados Unidos por adquirir las Islas de Puerto Rico y Cuba respondió a la necesidad de proteger sus intereses dentro del escenario mundial de finales del siglo XIX. El plan consistió en controlar las rutas marítimas en el caribe y en el pacífico. Para concretar el objetivo trazado, Estados Unidos fue considerando estrategias de incorporación caribeña desde 1895 (Grosfoguel, 1999). Esta acción anexionista no hubiera sido posible sin la colaboración de ciudadanos de ambas Islas con el gobierno de Washington, lo que determinó el modo en que se llevó a cabo la anexión. Organizaciones en favor de la anexión de ambas Islas a la unión americana ya operaban localmente desde mediados del siglo XIX.

El discurso progresista y libertario de Estados Unidos caló pronto en el pueblo puertorriqueño. La extensión de los derechos civiles y laborales a la clase trabajadora del país selló la incorporación de Puerto Rico al aparato gubernamental estadounidense, con una marcada diferencia en las relaciones con los demás territorios de la periferia. Esta relación colonial sentó las bases para el uso político-militar de la Isla, descartando la incomodidad que hubiera supuesto

una negociación con las elite de las demás repúblicas independientes del área caribeña (Grosfoguel, 1999).

La situación política a la que los puertorriqueños se sometieron a principios del siglo XX fue tomando un cariz que en nada abonaba la imagen de gran potencia industrial y democrática que Estados Unidos quería proyectar al mundo. Fue entonces cuando en las décadas de los años 40 y 50 el gobierno estadounidense comenzó a transformar la sociedad puertorriqueña, promoviendo la inversión industrial y contribuyendo a su desarrollo con ayudas sociales, dando así la impresión de haber creado un ejemplo de colonia moderna bajo un sistema democrático.

1.3.2. Referentes de modelos educativos influyentes en la educación internacional y su conexión con Puerto Rico

Algunos de los países en desarrollo durante el siglo XIX encontraron en las naciones más industrializadas (Inglaterra, Francia, Alemania y Estados Unidos) un marco de referencia tan prometedor que en algunos casos se perdía la perspectiva de la realidad social del entorno mas cercano (Eppstein, 1985). Como consecuencia de esta mirada cada vez más acrítica a la revolución industrial, naciones incluso con más experiencia histórica que Puerto Rico consideraron como referencia los modelos culturales de países extranjeros en detrimento de los propios. Así, a pesar de la gran distancia geográfica entre ambos territorios, el caso de Japón facilita el entendimiento del proceso de aculturación extranjera promovida por las instituciones gubernamentales a cargo de la educación oficial en Puerto Rico.

En 1865 un grupo de reformistas y legalistas japoneses, apoyados discretamente por Estados Unidos e Inglaterra, asume el poder de Japón. Entre las ideas que este gobierno promovió es notable la degradación de sus tradiciones, llamándolas “costumbres absurdas”, en comparación con los conocimientos científicos y técnicos del mundo occidental de la época. De este

modo, el nuevo gobierno diseñó una política de educación obligatoria partiendo de la idea de que había que erradicar “la ignorancia” del pueblo japonés (Shibata, 2004). No obstante, esta mirada japonesa hacia la educación exterior trajo musicalmente sus beneficios, pues en las regulaciones sobre educación de 1872 la instrucción musical fue designada como materia regular en las escuelas elementales y secundarias. Este compromiso con la instrucción musical en las escuelas se le atribuye a la influencia del sistema alemán de educación, en el que la música se incluye como materia obligatoria escolar, y la admiración de las autoridades japonesas por la música militar de sus rivales ingleses (Eppstein, 1985).

El gobierno no escatimó recursos para traer al país a profesores extranjeros de distintas especialidades con el objetivo de entrenar al personal docente del país en aras de la occidentalización de Japón (Kaigo, 1952). En el área de educación musical la figura identificada para la encomienda de implantar la música en las escuelas al estilo occidental fue Luther Whiting Mason, 1818-1896. Este profesor de música poseía vasta experiencia en las escuelas públicas de Boston (USA) y era merecedor de una excelente reputación como supervisor de música. Su notoriedad, en gran parte, se le atribuía a sus logros en el sistema público de educación de su Estado, en donde condujo la educación musical a un nivel de notable envergadura (Eppstein, 1985). Su colección de canciones escolares (*Music Readers*), el manual para maestros y, particularmente, sus ya famosos cartelones para la instrucción musical le habían ganado el respeto de la comunidad académica estadounidense.

El profesor Mason fue contratado por espacio de dos años para la implantación y adaptación del sistema de educación musical originalmente utilizado por él en Boston en las escuelas de Japón. Esta iniciativa de asimilación cultural a través de la música tuvo una buena aceptación entre la población por su efectividad y simpleza. No obstante, la presión de musicólogos nativos ligada a un cambio en la filosofía educativa puso en entredicho la utilización de este sistema de educación musical en detrimento de la música tradicional. Por consiguiente, el

ministerio de educación japonés le pidió al profesor Mason que modificara la implantación de la educación musical en las escuelas, haciendo un balance del contenido musical de los currículos. En realidad, esta orden gubernamental produjo algunos libros de canciones escolares con muy poco balance entre la música occidental y la música oriental. En algunos casos se utilizaban melodías occidentales con la letra en japonés. Este ejemplo de influencia del occidentalismo dentro de la educación musical formal en Japón identifica varios puntos en común con la educación musical en Puerto Rico. El más relevante responde al hecho de que ambas naciones tomaran a Estados Unidos como modelo educativo de la enseñanza de la música en las escuelas. Específicamente, en el caso de Puerto Rico la conexión se estrecha con la alegación de que el sistema educativo impuesto en la Isla a la llegada de los estadounidenses fue una adaptación del modelo del estado de Massachussets (Osuna, 1949). Este modelo educativo fue avalado por el General John Eaton, quien fuera Comisionado de Educación de Estados Unidos y primer comisionado de educación en Puerto Rico bajo el gobierno militar.

La importancia de la educación musical para Eaton se recoge en un informe de 1886, donde expone como logro que al menos 250 distritos escolares enseñan música regularmente (Keene, 1982). Tomando en cuenta este dato, se puede inferir que la educación musical sería parte de este modelo educativo adaptado a la Isla.

Otro caso más reciente de consecuencias de implantación de modelos de aculturación extranjera a través del sistema de educación inglesa es el de la provincia de *Cape Península*, en el oeste de Suráfrica, tras las primeras elecciones democráticas de 1994. Como el enfoque de la música escolar antes de la democracia estuvo basado aquí en modelos centroeuropeos (Herbs, Wet & Rijdsdijk, 2005), se encontró, en un estudio sobre la situación de la educación musical en las escuelas locales, que los maestros de música apenas tenían conocimiento sobre la música autóctona, aun cuando cambios en el currículo

oficial incluían música tradicional dentro de los contenidos académicos instituidos por el nuevo gobierno sudafricano.

Ejemplos como los hasta aquí expuestos muestran la inclinación ingerente de algunos sistemas educativos extranjeros, pertenecientes a potencias económicas destacadas, por imponer hegemoníamente sus criterios de base educativa a la población de aquellos países en los que, por diferentes razones, ésta es aplicada.

1.3.3. Breve recorrido por la historia de la educación musical en Estados Unidos

Puesto que la educación musical escolar norteamericana representa la base filosófica y práctica de su homóloga puertorriqueña, se ha realizado aquí una mirada sucinta sobre sus características principales, con el fin de concretar con claridad los orígenes de la educación musical en la Isla.

Oficialmente, la educación musical en las escuelas de Estados Unidos comenzó en el año 1838 en la ciudad de Boston, estado de Massachussets. Posteriormente a Boston otros estados de la unión imitaron esta iniciativa, que se extendió por ciudades como Buffalo, Pittsburgh, San Francisco, Cincinnati, Chicago, Cleveland, St. Louis y Philadelphia, así como a otras jurisdicciones (Virgen et al., 1938; Sands, 1996).

La semilla de las escuelas de canto instituidas en diferentes comunidades a través de las iglesias germinó en la inclusión oficial de la materia de música en las escuelas de enseñanza general. Por lo tanto, los inicios de la presencia de la música en las escuelas estadounidenses fueron básicamente de corte religioso (Birge, 2007). En un informe de 1844 escrito por Horace Mann, presidente de la Junta Escolar del Estado de Massachussets (citado por Hernández, 2006), se alude a los beneficios de la educación musical escolar centrados en supuestos religiosos y se resalta la preferencia de la instrucción musical en la educación vocal sobre la educación instrumental, por razones económicas.

Los cancioneros escolares de la época contenían conceptos nacionalistas y el respeto por el código moral prevaleciente. Paralelamente, las metodologías y enseñanzas de educadores musicales como Lowell Mason, Luther Whiting Mason, Hosea E. Holt, John Wheeler Tufts o Thomas Tapper, junto al trabajo de profesores de otras materias, estaban dirigidas a preparar a los estudiantes para participar en una sociedad capitalista e identificar su rol dentro de la economía vigente (Heller, 2003).

La figura predominante en la educación en general y específicamente de la pedagogía musical en los Estados Unidos, durante los albores de la educación musical estadounidense, fue el profesor Lowell Mason (Pemberton, 1992). Mason es reconocido como el padre de la educación musical en ese país por su gran esfuerzo para que la educación musical vocal fuera parte, por primera vez, del currículo general de las escuelas públicas en el estado de Massachussets (Sands 1996). Su contribución no se limitó a su excelente ejemplo como pedagogo, Mason publicó también libros de texto y organizó seminarios y talleres para maestros. Además, su fama como excelente educador musical y músico lo convirtió en una leyenda durante su tiempo (Pemberton, 1992). Una de sus grandes influencias como educador la recibió de Johan Heinrich Pestalozzi. Este pedagogo e investigador suizo desarrollo durante la primera parte del siglo XIX un método de enseñanza basado en la idea de que el individuo se labraba su libertad a través del conocimiento, convirtiendo al ser humano en el responsable de su saber. Es decir, para Pestalozzi la educación no era un mero instrumento con el que modelar a los seres humanos en un mundo dado, sino una manera de construirse a sí mismo (Soetard, 1994).

Durante esta misma época surgen otras personalidades pedagógicas como Decroly, Fröbel, Dalton y Montessori, que representaron, con sus métodos 'activos', una revolución educativa que influyó en la educación musical de Europa y posteriormente en los Estados Unidos, en las postrimerías del siglo XIX y principios del XX (Hemsey, 2004). De forma concurrente, existieron otras propuestas de educación musical que no recibieron la misma atención que la de

Mason. Por ejemplo, la educadora musical Satis Coleman, influenciada por el psicólogo estadounidense G. Stanley Hall (1844-1924), presentó un modelo de educación musical de enfoque instrumental en su libro *Creative Music for Children: a plan of training based on the natural evolution of music including the making and playing of instruments dancing-singing-poetry*. Coleman promovió la construcción de instrumentos musicales por parte de los alumnos y utilizó la música de los nativos americanos, además impulsar el espacio para la improvisación y la composición musical como parte de sus recursos didácticos (Cox, 2006). Esta mujer, nacida al sur de los Estados Unidos, ejerció la educación interdisciplinaria y multicultural antes de que estos conceptos fueran conocidos ampliamente (Volk, 1996).

También las ideas del filósofo y educador John Dewey fueron difundidas igualmente por todo país durante estos tiempos. Entre las propuestas de Dewey se pueden mencionar la educación democrática y la idea de educar para crear ciudadanos. Dewey integró sus teorías en la educación estadounidense en general y además se le identifica como una de las influencias en la obra pedagógica de James Murcell, psicólogo y educador musical estadounidense cuya aportación causó impactó en la educación musical de su país en las décadas de 1940 y 1950 (Hemsy, (2004).

Durante los años que precedieron la segunda guerra mundial, el método del suizo Jacques Emile Dalcroze, creador de la eurytmia, y posteriormente los de Zoltan Kodaly, Carl Orff y el japonés Shinichi Suzuki fueron introducidos en la nación americana. La comercialización de estos métodos a través de Estados Unidos promovió la cultura de la especialización metodológica entre los educadores musicales.

Naturalmente, las aportaciones a la educación musical instrumental y la educación musical vocal por parte de educadores musicales estadounidenses hicieron también su contribución al campo. Así, las investigaciones de Edwin Gordon y su propuesta de *Musical Audiation* influenciaron a muchos educadores musicales internacionalmente.

Otra práctica instruccional surgió de un grupo de educadores musicales que durante los años 60 y 70 difundieron el concepto del *Comprehensive Musicianship*. Este enfoque interdisciplinario establecía tres principios básicos: ejecución, análisis y composición. En síntesis, tanto la instrucción instrumental como la vocal promovían el aprendizaje musical de oído al principio y luego mediante una exposición a los conceptos teóricos, históricos y otros no necesariamente relacionados con la música, dando paso a la creatividad a través de la improvisación (Bazan, 2007). La eficacia de este método fue puesta a prueba en un estudio de Whitener (1983), donde se reflejó el aprovechamiento musical a favor de los estudiantes instruidos a través del *Comprehensive Musicianship Approach*.

Durante muchas décadas los educadores musicales estadounidenses han publicado libros de texto, métodos, cartelones instruccionales y otros materiales siguiendo varias filosofías educativas y enfoques pedagógicos. Algunas de estas corrientes educativas en su momento fueron corrientes compartidas por muchos o provocaron controversias en torno a cuál sería el mejor método de enseñanza musical a seguir (Nunn, 2005). Por ejemplo, se establecieron discusiones sobre propuestas tan antiguas como las de Mason y Bird en torno al método de enseñanza primaria de música en las escuelas públicas. El primero promovió la introducción de la música a través de la memorización de canciones y el segundo defendía la iniciación musical de la misma forma que se enseñaba la lectura y la escritura generales (Mark & Gary, 1992).

Evidentemente, la esfera de la educación musical es un estamento vivo y actualmente ésta sigue necesitando de una justificación social y curricular que origina luchas en torno a la oportunidad o no de la educación musical. Estas luchas no se circunscriben exclusivamente a debates metodológicos, más bien las prioridades se dirigen hacia la supervivencia del arte como una materia escolar. Posturas recicladas y otras de nuevo enfoque mantienen públicamente argumentos a favor de la escolarización de la música en tiempos en que los ajustes presupuestarios amenazan con la exclusión de muchos de los programas

de educación musical existentes. Ya desde los años 50 del siglo pasado la Conferencia Nacional de Educadores Musicales realizaba un trabajo muy importante en torno la proliferación de argumentos para responder a la sociedad norteamericana en torno a la necesidad de la educación musical en la educación nacional. En 1957 surge la figura de Bennett Reimer como una voz potente dentro de los defensores de la educación musical en un artículo publicado por *Music Educators Journal*, en donde describe los valores de la música en la sociedad estadounidense como algo único frente al arte en general y las demás áreas académicas. Este autor insistió consistentemente en la contribución de la música como herramienta medular en la conquista de metas dentro de un mundo que, por estar seducido por las nuevas tecnologías, ubicaban a la educación artística en contra del progreso (Keene, 1982). Esta reflexión pone de manifiesto la pertinencia de este discurso en la actualidad, donde otros defensores de la educación musical como Susan Langer, Maxine Green y David J. Elliott, entre otros, esgrimen motivos de peso para la permanencia de esta materia en las escuelas de los Estados Unidos.

1.3.3.1. Impacto internacional de la educación musical de Estados Unidos

En términos generales, la nación estadounidense ha hecho aportes muy significativos en el ámbito educativo internacional en áreas diversas como la investigación en ciencias sociales, la tecnología educativa, la evaluación didáctica, la investigación pedagógica, la educación para personas con necesidades especiales y la educación comparada. La gran experiencia en investigación de esta nación le ha permitido producir el conocimiento necesario para desarrollar políticas educativas en favor de la educación superior, la administración y el liderazgo educativo. Paradójicamente, más del 80% de la experiencia didáctica mundial se genera dentro de su territorio nacional (Heyneman, 2003).

En cuanto a la educación musical, sin lugar a dudas, la nación americana ha impulsado esta materia a través de diferentes modelos, propuestas de

enseñanza y entrenamiento específico y continuo de sus maestros. La eficacia de su enseñanza musical se demuestra a través de los resultados de los programas musicales dispersos por todo el país. Esta experiencia en educación musical de los Estados Unidos ha sido difundida mediante textos, conferencias y seminarios internacionalmente. Por lo tanto, el que la educación musical en muchos países haya sido impactada por esta nación no habría de representar ninguna sorpresa ni novedad.

Si bien es cierto que la mayoría de los métodos de educación musical más reconocidos internacionalmente tienen raíces europeas, Estados Unidos ha servido de catapulta para la proliferación, la comercialización y la difusión de las propuestas metodológicas de autores como Dalcroze, Kodaly, Orff y Suzuki (Choksy, Abramson, Gillespie, Woods & York, 2001). Como afirma Hemsy (2004), durante mediados del siglo veinte Europa creaba los métodos musicales, Estados Unidos los comercializaba y Asia y Latinoamérica los consumían.

Este hecho plantea una evidente contradicción con la situación que se ha dado en Puerto Rico respecto a Estados Unidos, pues curiosamente en la Isla no se ha sentido la cercanía, y menos aún la llegada, de las nuevas corrientes pedagógicas que se estaban dando en educación musical en su momento histórico álgido, finales del siglo XIX y comienzos del XX. En relación con esta falta de interés oficial hacia la educación musical en la Isla, cabe recordar aquí la anécdota de la misiva enviada al General Henry, gobernador durante el período militar, por un grupo de músicos prominentes puertorriqueños que le hacía una solicitud para subvencionar una institución de instrucción musical superior con el fin de compensar la supresión de todas las partidas referentes al arte en ese momento, a lo que el mandatario se negó aduciendo razones de estrechez presupuestaria (Callejo, 1915).

1.3.4. Conformación y asentamiento de la educación musical estadounidense en Puerto Rico

El escenario de la educación musical en Puerto Rico y la poca o mucha influencia que la nación estadounidense haya ejercido sobre esta disciplina en la Isla sería difícilmente abarcable desde una sola perspectiva.

La presencia de la cultura anglosajona compartiendo espacio geográfico con la ya arraigada influencia española desde finales del siglo XIX ha convertido al país en un centro de intercambio musical muy particular entre las tres naciones (López, 1997). Además, es evidente la inclusión musical en la región de elementos rítmicos provenientes del continente africano a través de los negros que llegaron como esclavos, que, en opinión de Muñoz (1953), poseían mejor talento musical que los indígenas de la Isla, dada la variedad de las melodías y los ritmos que integran su música.

Es necesaria una visión caleidoscópica de este asunto para ser abordado en todas sus dimensiones. Así, aspectos sociológicos, históricos y científicos de los métodos y modelos didácticos, materiales y contenidos musicales identificados dentro del marco de la educación pública puertorriqueña contribuirán en la búsqueda de esos factores que le dan identidad a la educación musical nacional-institucional.

Puerto Rico se nutrió de un gran número de profesores estadounidenses que indudablemente influenciaron el sistema educativo del país (Negrón, 1970, citado en López, 1997). Ejemplo de ello es la experiencia narrada en la misiva de un maestro generalista en funciones en el pueblo de Mayagüez a principios del siglo XIX y publicada por la revista *Music Educators Journal* (VV.AA., 1937), en donde este docente expone su preocupación por la pobre educación musical que le puede ofrecer a sus alumnos de escuela elemental, aludiendo a la escasa formación musical que había recibido en el estado de Arkansas, de donde provenía. Ejemplos como el anterior son, sin duda, sólo pequeños retazos de la gran variedad de situaciones que vivieron los maestros estadounidenses en

Puerto Rico durante la primera etapa de la implantación del sistema de educación actual y de los que no se tiene realmente mucha constancia.

El proceso de americanización de los puertorriqueños tuvo varios frentes de ofensiva dirigidos en paralelo con el movimiento de las iglesias cristiano-protestantes, que hicieron proselitismo sobre todo en el área centro oriental de la Isla (Silva, 1997). Como parte de este movimiento, se fundó en el pueblo de San Germán la Universidad Interamericana en 1947 (Iturralde, Huertas, Sánchez & Rodríguez, 2005), primera institución universitaria privada y de base religiosa protestante en Puerto Rico. La necesidad de maestros con formación específica fue el origen de los programas académicos conducentes a la formación para el ejercicio profesional docente en esta universidad.

La importancia que la educación musical tenía para las organizaciones protestantes en los Estados Unidos sirvió de germen para que la Universidad Interamericana contara con cursos de música desde sus inicios.

Por otra parte, la práctica en algunos países de encomendar la educación musical de los estudiantes de primaria a docentes con poca o ninguna preparación en esa materia (Herbs et al., 2005) se dio también en Puerto Rico durante los comienzos de la educación reglada Keene (1982). También Searle (1948) hace alusión a esta situación en un artículo donde describe la educación musical en las escuelas de Puerto Rico a principios del siglo pasado. De este modo, la enseñanza de la música en las escuelas públicas fue compartida por maestros especialistas y maestros de materias regulares, tanto nativos como extranjeros.

La constatación de que la educación musical formal en Puerto Rico está lejos de igualar la calidad de la estadounidense se remonta a la primera mitad del siglo pasado (Searle, 1948). Tras la invasión de Estados Unidos a la Isla, las leyes educativas se fueron modificando paulatinamente. Era evidente el desconocimiento de la situación de la educación de Puerto Rico por parte de los educadores importados desde Norteamérica. La insistencia de adaptar un programa educativo norteamericano, con sus prácticas y sus ideales nacionalistas, hacía más difícil la tarea (Fitzmaurice, 1970), más aún cuando el objetivo principal

consistía en la americanización del país utilizando el idioma inglés en una Isla donde algunos entendían vagamente algunas palabras en esa lengua. No es de extrañar que en un informe redactado por el primer comisionado de educación, el Dr. Brumbaugh (Allende, 2006), se mencione que el inglés que saben los niños en la escuela se limita a la letra de las canciones patrióticas que cantan diariamente y que es difícil precisar el alcance que esta práctica tenga en el proceso de americanizar a las nuevas generaciones. Precisamente, fue a través de la canción escolar como se inicio la educación musical en las escuelas del país (Malavet, 2002). Las canciones patrióticas formaban gran parte del repertorio escolar tanto en los cursos generales ofrecidos en inglés como en los limitados tiempos escolares dedicados a la música (Ramos, 2004).

En un escrito dirigido al Comisionado de Educación Samuel M. Lindsay, el superintendente del Departamento Escolar de Caguas, Roger L. Conat, comenta la nitidez de los estudiantes cantando las canciones en inglés durante las celebraciones del día del árbol, el natalicio de Washington, día de la recordación y el día de la bandera norteamericana. En la misma misiva se alude al desfile que realizaron los niños alrededor de la plaza del pueblo, portando la bandera multi estrellada y entonando la canción de origen británico *Yankee Doodle* (Malavet, 2002). Estos datos concuerdan con la apreciación de Anderson (1965) de que los maestros de música estadounidenses mostraban una gran preferencia por las canciones patrióticas y las canciones de juego como parte del contenido de sus clases en la escuela, por lo que no es extraña la imitación actual de estas prácticas educativas en la Isla.

Para afrontar el obstáculo de la falta de materiales en idioma español, se publicaron dos libros de canciones bajo el título de *Canciones Escolares*, con letras originales y otras traducidas del inglés por Manuel Fernández Juncos y música de Braulio Dueño Colón. El primero de esta serie se publicó en 1901 y el segundo en 1904. Una segunda serie de libros de canciones escolares se publicó entre los años 1912-1913, también por la editorial Silver Burdett, con el título de *Porto Rican Singer*.

Algunas actividades musicales escolares aparecen descritas en el manual *A course of study in music for public schools of Porto Rico (1920)*, escrito por la profesora estadounidense Allena Luce. La profesora Luce estaba adscrita a la escuela normal de la Universidad de Puerto Rico en ese momento. Esta publicación representa el primer trabajo con recomendaciones específicas para la educación musical en las escuelas públicas del país. El énfasis del libro se pone en la educación vocal y se hace una serie de sugerencias como el uso del *do* movable, la introducción a la lectoescritura musical desde el primer grado, el uso de la redonda como unidad rítmica primaria, el dictado de escalas, la enseñanza de canciones por memorización auditiva y el uso del fonógrafo en la sala de clases. Es notable el repertorio recomendado al final del libro, en donde no hay mención de ninguna canción en idioma español entre las recomendadas para cada uno de los grados. El elemento de la moralidad, el patriotismo, los buenos modales y la socialización a través de la música son parte de los argumentos presentados por esta autora para la justificación de la música en el currículo escolar, características todas ellas de la educación musical estadounidense en ese momento.

La enseñanza musical en los grados primarios constaba, a principios del siglo XX, de la interpretación de canciones contenidas en los cancioneros provistos por el Departamento de Instrucción, experiencias rítmicas con banda rítmica, canciones folklóricas, bailes y actividades creativas (Inglefield, 1962). Además, Fitzmaurice (1970) menciona el espacio de veinte minutos diarios que se le asignó a la clase de música después de 1917. En su exposición, este autor indica que los maestros unían el dibujo con la música y que gran parte de los libros recomendados para escoger las canciones estaban en idioma inglés.

Aunque el énfasis general de la música escolar se le daba a la educación vocal, la enseñanza de instrumentos musicales se impartía dentro del contexto de las bandas y orquestas desde los tiempos del gobierno español de la Isla.

A la llegada de los estadounidenses en 1898 existían bandas municipales, de bomberos y escolares, auspiciadas por los ayuntamientos. Estas agrupaciones

fueron proliferando en la Isla durante las primeras décadas del siglo XX (Malavet, 2002) y las bandas militares estadounidenses influenciaron a las bandas de la Isla tanto en su composición instrumental como en la música interpretada. La inclusión de ritmos como *One step, two steps y ragtime* formaron parte del nuevo repertorio de las bandas locales (Dower, 1983).

En muchos casos, los instructores de bandas no tenían preparación como maestros, pero poseían experiencia como directores o músicos de bandas militares. Por consiguiente, el entrenamiento musical instrumental dependía de las herramientas didácticas de los maestros en ejercicio (Muñoz, 1953). No fue hasta 1957 cuando el Departamento de Instrucción Pública muestra un interés genuino por la educación musical instrumental con la designación de Ramón Collado como primer Supervisor de Bandas. Collado ingresa en el cargo después de veintiún años de experiencia como músico, arreglista y asistente de director en bandas militares estadounidenses. Su labor se distinguió por sus esfuerzos en mejorar los arreglos de banda y unificar los métodos instrumentales. En el inicio de sus funciones recomendó el método estadounidense *Smith-Yoder-Bachman* y luego utilizó un método en idioma español de su autoría (Fitzmaurice, 1970).

Actualmente la educación musical instrumental es muy diversa en la Isla. Se cuenta con programas iniciales de orquestas, bandas, conjuntos de Jazz, música típica y música popular, entre otras. Sin embargo, las bandas de concierto y de marcha acaparan los ofrecimientos musicales de las escuelas elementales, secundarias e instituciones universitarias.

En torno a la educación musical en la Isla son varias las propuestas sobre contenidos y, especialmente, metodologías: el uso del *do* movable o el *do* fijo en la enseñanza del solfeo, cantar en inglés o en español, ejecutar patrones rítmicos con palmadas o con los pies, llevar el pulso con los talones o con la mano y el uso de patrones rítmicos simples o sincopados como introducción a la lectura musical a través de ejercicios vocales o de instrumentos musicales. Cuántas de estas propuestas provienen de influencias foráneas sería materia para una investigación diferente a ésta.

Aunque el uso del *do* movable fue sugerido por Allena Luce en su manual, el empleo del *do* fijo ha sido la estrategia dominante en la educación musical puertorriqueña hasta el momento, a pesar de las críticas de educadores musicales estadounidenses a ese método de enseñanza (Fitzmaurice, 1970; Inglefield, 1962).

Otro de los aspectos que ha influido en la construcción de la identidad de la educación musical en la Isla ha sido el de los medios de comunicación y especialmente de la radio, que formó parte de la vida de los puertorriqueños desde el 1935 hasta el presente. La programación radial con fines educativos fue muy relevante para la educación musical en las escuelas norteamericanas (Keene, 1982). Por lo tanto, igual que en Estados Unidos, la introducción de la radio en la Isla fue parte de los medios para reforzar la educación general y musical. La llamada *Radio del Aire* difundía programas musicales que eran escuchados en las escuelas del país como parte de la educación musical de los alumnos (Fitzmaurice, 1970). Posteriormente, la División de educación a la comunidad (DIVEDCO) y su programa de cine incorporaron de manera muy activa las influencias de la música cinematográfica al estilo de Hollywood. Los estilos de grabación y la utilización de músicos y compositores puertorriqueños dieron una nueva perspectiva musical a los miles de ciudadanos que disfrutaron de una gran cantidad de películas con bandas sonoras grabadas por orquestas y conjuntos que compartían tanto la música nativa como la estadounidense (Thompson, 2005).

A partir de 1947 surgen nuevas directrices para la educación musical en las escuelas. Especial atención merece el énfasis en la organización de bandas rítmicas, ejercicios creativos rítmicos y melódicos, que, junto al movimiento corporal y la lectoescritura musical a través de los instrumentos musicales básicos, representan características muy propias de la educación musical estadounidense (Anderson, 1965).

En un informe escrito en 1951 por la Dra. María Luisa Muñoz, supervisora general de música -*Educación musical; síntesis y comentario de los puntos de visita del informe del comité Columbia University acerca de la educación musical*

(citado en Fitzmaurice, 1970)-, se menciona la utilización de *flutophones* como parte de los instrumentos musicales melódicos empleados en las salas de clases. Más adelante, durante su desempeño como supervisora general de música, la Profesora Haydeé Morales de Cánovas publica un manual para maestros de música (*Manual de educación musical para la escuela elemental, 1961*), en el que se recomiendan las flautas de pico, los xilófonos, los teclados y las auto-arpas como parte de los materiales escolares del maestro de música. La introducción de estos instrumentos podría representar alguna influencia del *Método Orff*, que estaba cobrando adeptos entre los comerciantes de música estadounidenses y los maestros de música que habían recibido formación en los seminarios sobre este enfoque de enseñanza musical en esa época. Además, el entrenamiento formal de algunas de las supervisoras de música del país, en Universidades como Columbia University, fue muy influyente en la implantación de este método en algunas regiones de Puerto Rico (Fitzmaurice, 1970).

También la fundación de las Escuelas libres de música, el Conservatorio y el Festival Casals impactaron en el ambiente musical de la Isla. Con motivo del Festival Casals, se creó en 1957 una orquesta sinfónica compuesta por músicos en su mayoría estadounidenses. Algunos de estos músicos ocuparon posiciones docentes en el Conservatorio de Música de Puerto Rico y sirvieron de enlace para que muchos de los instrumentistas puertorriqueños se prepararan en instituciones en Estados Unidos y fueran parte de la Orquesta Sinfónica Nacional, compuesta mayoritariamente por músicos de la Isla en el presente (Reina, 2008). La necesidad de instrumentistas de cuerda para la orquesta sinfónica motivó la iniciativa de crear un programa especial de cuerdas para niños, que sigue la estela de la gran acogida entre los profesores de violín de Estados Unidos y otros países del método instrumental Suzuki y también hace huella en la educación musical del país. A principios de la década de los 70 del siglo XX se experimentó un proyecto piloto de metodología Suzuki en una escuela de Ponce, auspiciado por el Departamento de Educación. Actualmente este método no solo sirve de base para

la enseñanza del violín, la viola, el violonchelo, el contrabajo y la flauta travesa, sino también del *cuatro*, instrumento típico nacional (Leandry, 2006).

El balance entre músicos extranjeros y puertorriqueños se ha ido inclinando hacia una mayoría nativa. Si se examinan la oferta académica de la mayor institución musical de Puerto Rico en la actualidad, el Conservatorio de Música, se podrían identificar aspectos de la educación musical y la educación superior estadounidense que convergen con propuestas académicas puertorriqueñas. Por ejemplo, la secuencia de actividades del currículo de *Kindermusik* con el currículo para niños *Despertar Musica*, o, en un ámbito más profesional, el uso de la tecnología computerizada en los cursos de lenguaje musical, armonía y composición, imitando modelos estadounidenses de enseñanza musical como la utilización de números en sustitución de las sílabas correspondientes a las siete notas de la escala musical alternadamente y la codificación de acordes en inglés.

En general, la educación musical en Puerto Rico recibe una gran importación de modelos estadounidenses de instrucción musical formal a través del alto número de docentes y estudiantes de música educados en esa nación, e informal por medio de la televisión por cable, radio y los conciertos masivos (Aldea, 2004). A propósito de la televisión digitalizada, el mensaje que este medio presenta en la actualidad utiliza la música como un aliado poderoso en la construcción de modelos sociales (Beachum & MacCray, 2004). Específicamente, el *hip-hop* propone roles de género, comportamiento social y valores de diferente índole que contrarrestan y a veces obstaculiza el disfrute de la música escolar. Esta situación, que afecta internacionalmente a muchas naciones, se añade a otras músicas que se distribuyen a través de las computadoras, las nuevas tecnologías y las actividades musicales que se generan en el *Internet* delineando una cultura musical virtual a la que Giddens (1991) denomina *música glocal*.

Merece especial atención el enorme consumo que la sociedad puertorriqueña hace de las producciones cinematográficas provenientes de Hollywood y la influencia que este medio ejerce sobre la opinión pública a través de argumentos respaldados por temas musicales fuertemente estereotipados.

Investigaciones de Christie & Clark (2008) han revelado que este uso del cine como medio gestor de perfiles culturales ha sido utilizado por el gobierno estadounidense desde al segunda guerra mundial. La concepción generalizada de que la industria cinematográfica estadounidense influye en la opinión pública es confirmada cuando empresas como *Disney Industries* ya no sólo producen cine, sino también crean ídolos musicales en masa que inundan todos los espacios de socialización modernos, en donde los niños y adolescentes son el objetivo. Definitivamente, este fenómeno interrumpe el proceso de formación musical de públicos cada día más jóvenes.

Asimismo, el flujo continuo de pasajeros puertorriqueños entre Estados Unidos y la Isla procura un intercambio cultural muy dinámico y cambiante (Duany 2001), y se puede encontrar entre la plantilla de profesores de las instituciones educativas públicas y privadas del país un gran número de graduados de instituciones estadounidenses. Este factor influye en la educación musical local en varios niveles. Por ejemplo, si los estudiantes de música reciben una buena educación musical en el país, la tendencia es desarrollarla posteriormente en instituciones de los Estados Unidos. Sin embargo, la inclinación de buscar alternativas en el norte contrasta con la necesaria mirada con fines profesionales a otros destinos como Europa o Latinoamérica, debido al poco contacto que se tiene con esos continentes.

En resumen, la educación en Puerto Rico todavía conserva modelos de enseñanza europeos tanto escolar como de educación universitaria, entrelazados con estructuras administrativas y académicas de corte estadounidense (Iturralde, et al., 2005). Por ende, la educación musical en todos sus niveles también presenta en este momento características híbridas de propuestas de aprendizaje de ambas naciones, Estados Unidos y Puerto Rico.

1.4. La música en el currículum normativo actual de la educación primaria en Puerto Rico

1.4.1. Breve conceptualización del término currículum

El concepto currículum o currículo es ya centenario. Siempre ha habido acción curricular cuando se ha tratado de educación formal. Este término tiene y ha tenido numerosas acepciones en el devenir del tiempo, lo que a su vez ha producido multiplicidad de definiciones. No obstante, prevalece la idea de que se trata de un ejercicio de planificación taxonómica previa a la intervención educativa. En ocasiones se emplean como sinónimos de currículum términos como marco curricular, estándares, expectativas y diseño instruccional, que en realidad son tipos de planificación educativa diferentes. En este sentido, Guillén (2005) recomienda poseer un dominio suficiente del léxico correspondiente a la educación para evitar las ambigüedades y los malentendidos conceptuales que a veces se producen.

Etimológicamente se entiende por currículum “carrera o curso”, lo que implica la intención de *dar dirección* (Vera, 2007). Se identifica a los autores Bobbit y Tayler como los precursores del uso de este concepto por los títulos de sus libros *The Curriculum* (1918), *How to make a curriculum* (1924) y *Basic principles of curriculum and instruction* (1949), respectivamente (Aristizabal, Calvache, Castro, Fernández, Lozada, Mejía & Zuñiga, 2005).

En opinión de Delgado (2004), la diversidad que representa el concepto merece un recorrido histórico, lineal y secuencial a través de sus definiciones. Sin embargo, para los propósitos de este trabajo, es preferible indagar sobre el concepto curricular que a permeado en los círculos educativos de Puerto Rico durante los últimos años y que mantiene una cercanía con el modelo estadounidense por las razones ya expuestas.

La concreción histórico-conceptual del término currículum encuentra su origen en la sociedad de Estados Unidos, donde el currículo se asocia con una

línea de eventos educativos conducentes al desarrollo social de los educandos en función de las necesidades del mercado (Aristizábal et. al., 2005). Ralph Tyler (Ingeniero) y Franklin Bobbit (Profesor de administración educativa en la Universidad de Wisconsin) son identificados generalmente como los gestores del modelo curricular que se ha seguido en los Estados Unidos durante décadas.

Tyler protagoniza la discusión sobre el currículo durante mucho tiempo y su trabajo ha servido de base en las últimas décadas para entender y estructurar la educación de acuerdo con la realidad educativa de los Estados Unidos y Latinoamérica (Robledo, 2000). Es decir, que desde hace 50 años cualquier institución o persona que quisiera elaborar un currículo en cualquiera de los países occidentales debía dejarse orientar por este modelo, al cual se le denominó currículo científico. Esta propuesta curricular de corte utilitarista o de visión estructurada de un plan de estudios está diseñado a la medida de las grandes empresas. Es decir, no pretendía formar, sino capacitar para el empleo.

En una adaptación del modelo de Tyler, Guillén (2005) ordena la práctica de los procesos correspondientes a cada uno de las parcelas operativas del currículo visualizando la educación como un proceso voluntario y evolutivo. Esta propuesta parece congruente con la dinámica educativa de la música como formadora de seres humanos comprometidos con su crecimiento intelectual. Este autor afirma que las acciones planificadas en un currículo tienen como objetivo componentes que se entrelazan de manera dinámica: el *sujeto*, representado por el individuo que aprende; el *objeto*, que supone los contenidos y metas a través de los medios o instrumentos de los que se hará acopio, a lo que se le denominará el *agente*. Esos tres complementos intercambiarán posiciones dentro de las tres grandes áreas que comprende el modelo curricular: la planificación, la interacción y la evaluación.

La planificación recoge todas acciones concernientes a delinear el plan de trabajo que tanto el maestro como el estudiante compartirán en la parte interactiva. Luego los instrumentos utilizados para medir y analizar los resultados en la interacción comprenderán el área de evaluación. El producto de la evaluación

deberá tomarse en cuenta en el momento de regresar a la planificación, convirtiendo el proceso curricular en dinámico y cíclico. Esencialmente, el currículo es una acción hacia el sujeto que se educa (ver figura 1). Los seres humanos son complejos y cambiantes, por lo tanto, el currículo debe actuar en función de la cultura creada antes y después de la experiencia educativa (Delgado, 2004).

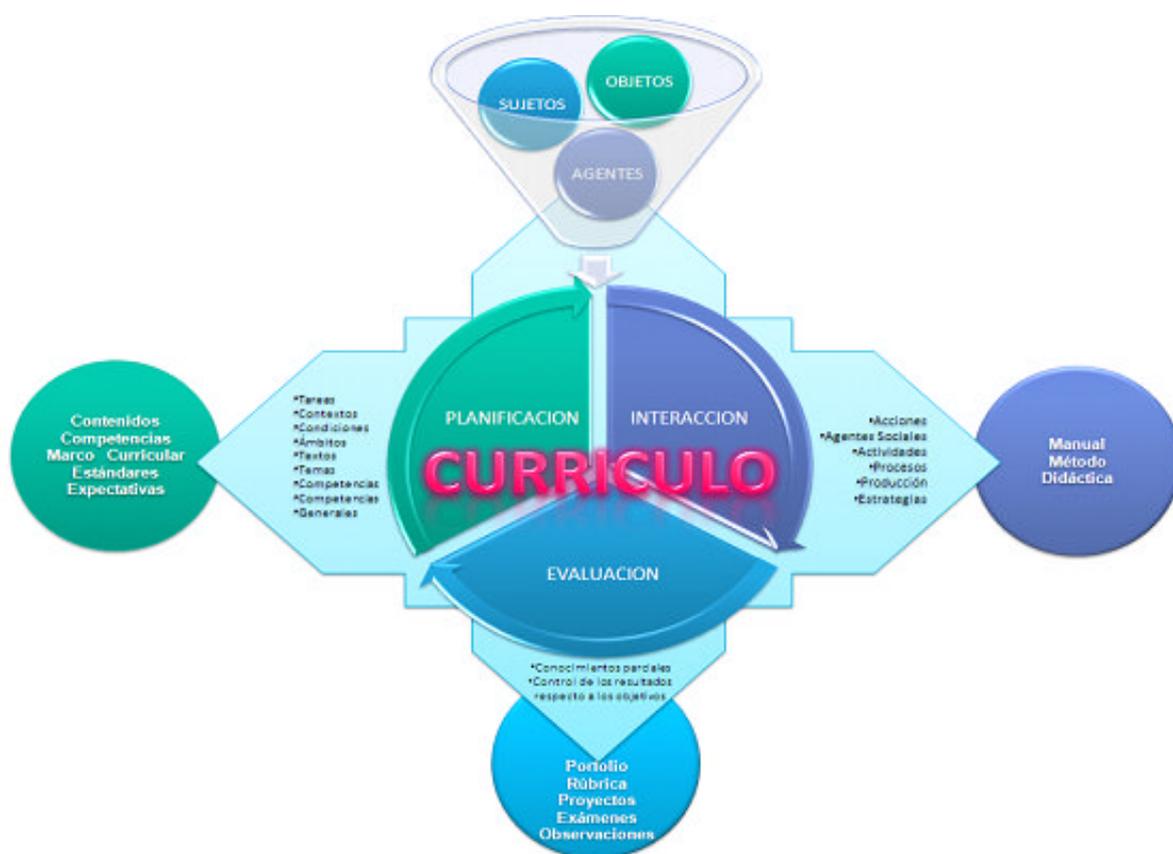


Figura 1. Componentes principales del currículum.

1.4.2. Análisis descriptivo del desarrollo normativo y curricular de la educación musical puertorriqueña

En el caso de Puerto Rico, el desarrollo curricular en el marco de las instituciones de instrucción pública se podría circunscribir a tres periodos históricos:

- a) Dominio español, siglo XVI hasta 1898.
- b) Dominio federal, de 1898 al 1948.
- c) Época contemporánea, desde 1948 hasta la actualidad.

Los primeros dos períodos han sido explicados de manera general en epígrafes previos, por lo que se limitará este apartado a realizar una descripción suficiente del tercer período, correspondiente a la época contemporánea.

Merece especial atención la fecha de marzo de 1947 por constituir el momento en que se inicia el primer programa oficial de música dentro del sistema de educación pública de Puerto Rico (Searle, 1948), teniendo en cuenta que desde principios del cambio de soberanía ya se mencionaba la existencia de maestros de música y una supervisora del área en funciones oficiales (Callejo, 1915).

La organización de la enseñanza de música como parte integral del currículo básico de las escuelas bajo este nuevo escenario estuvo a cargo de la Dra. María Luisa Muñoz, primera supervisora general de educación musical en el Departamento de Instrucción Pública. El programa propuesto para la escuela primaria incluía el canto como ejercicio de rutina en las clases y dentro de agrupaciones corales, la audición de grabaciones de acuerdo a la edad de los alumnos, experiencias rítmicas a través de bandas de pequeños instrumentos de percusión para el acompañamiento de canciones y la lectura de patrones rítmicos en los grados superiores, la instrucción instrumental a través de bandas para los

grados quinto y sexto, además de la enseñanza de bailes y canciones folklóricas (Inglefield, 1962).

La implantación efectiva de estos contenidos curriculares se hizo muy difícil por la falta de personal especializado, situación que se pretendía resolver en parte con maestros regulares supervisados por educadores musicales itinerantes que en algunos casos atendían a más de dos escuelas. Todavía en 1957 se contaba sólo con 53 docentes para 34 distritos escolares; 4 supervisores de música para las ciudades de San Juan, Ponce, Mayagüez y Fajardo; y 2 supervisores generales para toda la Isla.

No fue hasta el año 1971 que la educación musical quedó establecida oficialmente como materia regular en las escuelas del país (Departamento de Educación, 1971) y se reorganiza y reduce el manual para maestros de música publicado en 1955. Fitzmaurice (1970) alerta sobre la pobreza de los programas de música escolar de la época, alegando poca profundidad y dinamismo en la oferta musical.

En 1987 se revisa el documento curricular anterior reduciéndolo a una lista de fundamentos musicales, competencias cinestésicas y destrezas vocales que debían ser desarrolladas en la escuela elemental (Oliver, 1999). Montalvo (1991) confirma que los cambios en el currículo no necesariamente representan el mejoramiento de las condiciones de la música escolar. Esta autora también denuncia serias deficiencias en la situación de la educación musical en las escuelas públicas de la Isla cuatro décadas después de inaugurado el programa de educación musical de nivel central. Por ejemplo, identifica la carencia de una filosofía educativa a seguir, opciones curriculares limitadas, facilidades físicas inadecuadas, materiales educativos inservibles, estrechez de apoyo administrativo y ausencia de especialistas en más de la mitad de los centros educativos.

A pesar de la dificultad para ello, Puerto Rico trata de mantener su propia cultura musical y la responsabilidad social de educar musicalmente a sus ciudadanos en edad escolar, aunque lo cierto es que, como antes se expuso, la

legislación educativa estadounidense es la que determina las bases y el funcionamiento educativo en la Isla.

Actualmente la educación musical, al igual que las otras artes presentes en el programa nacional de educación artística, está regida por los documentos siguientes: *Estándares de excelencia* (DE, 2000), *Marco Curricular de Bellas Artes* (DE, 2003), *Expectativas generales de aprendizaje por grado* (DE, 2007) y la *Carta Circular número 9* del año académico 2007-2008, regulada a su vez, como las demás áreas académicas del curriculum escolar actual, por la ley norteamericana *No Child Left Behind Act, 2001*, -cuya traducción al español sería la de "Ningún niño quede rezagado"- que el Departamento de Educación Pública del país, el órgano equivalente en España al Ministerio de Educación, debe seguir como documento normativo de referencia en todas sus actuaciones educativas.

La ley *No Child Left Behind Act* incluyó a las artes como materia básica del currículo escolar, partiendo de la base de que investigaciones recientes confirman una sólida contribución de las artes en el proceso educativo de otras áreas académicas. Así, las artes se entendieron como un medio y no como un fin en sí mismas.

La visión de las artes que se desprende de la nueva normativa promueve la educación estética desde la perspectiva de la filósofa estadounidense Maxine Green. El pensamiento estético establece criterios preestablecidos sobre la validez de una obra artística. Por lo tanto, el currículo de las bellas artes se organiza en función de definiciones subjetivas de conceptos como lo bello, lo feo, lo característico, lo particular, lo típico y la expresión.

El peso de la *Carta Circular* recae sobre el aspecto administrativo del programa de Bellas Artes, define el horario de dedicación en cada curso y las instrucciones destinadas a llevar a cabo la labor de la enseñanza en las áreas comprendidas. En la letra de este documento normativo se enfatiza que los docentes que se especializan en alguna de las asignaturas de bellas artes (artes visuales, danza-movimiento y expresión corporal, música y teatro) deben estar certificados independientemente. Este detalle representa un punto vital para

asegurar que la educación en cualquiera de estas disciplinas sea impartida por especialistas. Otro aspecto a considerar lo representa el significado que se le adjudica a las Bellas Artes dentro de la estructura administrativa de la escuela elemental. Esto implica que de kindergarten a tercer grado y de cuarto a sexto grado la calificación obtenida será sumada en equidad con las demás áreas de contenido, determinando la puntuación requerida para completar el primer nivel académico.

Para la selección de los contenidos curriculares se dirige a los profesores hacia obras musicales de carácter nacional en primera instancia y paulatinamente a la exposición de propuestas musicales del entorno geográfico y el estudio del arte musical universal consecutivamente. La sugerencia de estas estrategias de aprendizaje musical no pretende sustituir elementos didácticos del *Marco curricular* (2003), sino que supone un uso complementario de ambos documentos curriculares en función de los *Estándares de Excelencia* (2000), para concretar los principios, misión, filosofía y visión del Programa de Bellas Artes a través de las metas y la secuencias incluidas en el documento de las *Expectativas generales de aprendizaje por grado* (2007).

1.4.2.1. El currículum de educación musical basado en estándares

En los años ochenta las reformas educativas en Estados Unidos tuvieron un impacto directo en la educación reglada en Puerto Rico. En otoño de 1989 el presidente Bush sometió a los gobernadores de distintos estados una propuesta de reforma educativa basada en estándares, evento que marco la historia de la educación reciente en USA, ya que desde ese momento el currículo de las escuelas sería decidido por legisladores y el Departamento de Educación Federal, perdiéndose la autonomía de las escuelas locales para atemperar los currículos a sus necesidades comunitarias. Esta iniciativa fue la reacción a los estadounidenses que reclamaban resultados concretos en la educación de sus ciudadanos, siendo este modelo educativo el que debía ofrecer transparencia en

el modo en que los estudiantes demostraran qué sabían y qué eran capaces de hacer, adoptando así estándares de contenido que probaran su progreso (O'Shea, 2005).

En Puerto Rico, el Departamento de Educación creó el Instituto Nacional de Desarrollo Curricular en un esfuerzo por mejorar la calidad de la educación en el país y es este Instituto el que ha redactado los documentos de estándares, filosofía, visión y misión de la educación (DE, 2000).

Específicamente, el modelo de estándares designa unas competencias generales (estándares de contenido) por las cuales el currículo, la planificación y la evaluación deben concretarse. Luego se identifican unas actividades que desarrollen unas destrezas mínimas (estándares de ejecución) y que produzcan la información suficiente para observar la ejecución de los estudiantes con la intención de evaluarla de acuerdo a unos parámetros mínimos establecidos (estándares de eficiencia). Por ejemplo, en educación musical un estándar de contenido se redactaría así: *Cantar solo o en grupo un repertorio variado de canciones*. Un estándar de ejecución correspondiente a este se leería: *El estudiante cantará afinado*; otro podría ser: *El estudiante cantara a dos voces, y así sucesivamente*.

La eficiencia de los estándares de contenido y de ejecución se enmarca dentro de 4 niveles de calidad; primer nivel o aprendiz, segundo nivel o ejecutante, tercer nivel o creador y cuarto nivel o estudiante artista. La organización de este documento se establece por bloques de grados (k-3, 4-6 y 7-12), además de incluir los objetivos esperados para las escuelas públicas especializadas en el área de música.

Los impulsores de la educación formal fundamentada en estándares promovían una evaluación clara y homogénea de todos los estudiantes. Por otro lado, los detractores de este sistema abogaban por una educación adaptada a cada niño y no por una evaluación del aprendizaje en comparación con sus pares. Durante esta época, los currículos, evaluaciones y desarrollo profesional de los

maestros debían estar alineados a los estándares, en concordancia con las últimas tendencias del mercado académico (Gómez & Romero, 2006).

Los estándares representan la evolución de la educación hacia la individualización masiva, propuesta de organización educativa descartada por gobiernos como el de Australia por una larga cadena de fracasos en las escuelas de ese continente, quizá debido a que los estándares se limitaron básicamente a que cada estudiante tuviera las destrezas necesarias para adquirir un diploma que le habilitara para el mercado laboral (Cloud & Online, 2007).

El modelo de educación fundamentada en estándares afecta negativamente a la educación musical, debido a que todo debe ser claramente medible y el progreso de cada estudiante comparado con otros niños de su misma edad. Ahora bien, el Departamento de Educación de Puerto Rico mantiene estándares de contenido en muchos de sus documentos oficiales, pues podría ser sancionado por la autoridades norteamericanas si no utiliza este modelo (O'Shea, 2005).

El documento oficial DE (2007) reafirma los cuatro estándares a partir de los que las cuatro áreas incluidas en el programa de Bellas Artes (danza-expresión corporal, teatro, artes visuales y música) deben organizar sus contenidos y objetivos académicos. Estos estándares se basan en la educación estética, la investigación histórica, social y cultural, la expresión creativa y el juicio estético. Enmarcados en estos estándares de contenido se espera que los estudiantes desarrollen un conocimiento estético, establezcan relaciones entre las obras y sus gestores, sean capaces de realizar productos artísticos y reaccionen ante una obra de arte de manera coherente y crítica.

El *Marco curricular* de 2003, aunque muy valioso, no resulta de fácil manejo para los maestros que pretendan utilizarlo, pues sus contenidos son densos y más filosóficos que prácticos, lo que en palabras de Felman (2007) deja un espacio muy amplio para que los contenidos se difuminen entre las ideologías y creencias del profesor sobre la materia que enseña, a riesgo de que la información nunca llegue al educando por su falta de uso práctico y estrategias claramente definidas. De todas maneras, a juzgar por el contenido de este documento, merece la pena

una mirada concienzuda de los planteamientos didácticos y expuestos por los académicos que junto a maestros en funciones elaboraron el escrito. También las áreas de planificación, interacción y evaluación, así como los contenidos generales para cada área de Bellas Artes en cada nivel académico, están elaborados desde una perspectiva macro-educativa, echando en falta una mayor concreción de estrategias de actuación para la dinámica micro-educativa, la intervención cercana del salón de clases (Sang, 2007). Por su parte, Hernández (2008) opina que la descripción del material específico a presentar en la disciplina de música es demasiado general y ambigua, lo que posiblemente se deba al carácter integrado del currículo, que propone el desarrollo de destrezas musicales concatenando las diferentes disciplinas académicas.

Aplicando el análisis sobre el currículo horizontal propuesto por Eisner (1985), este *Marco Curricular* es un ejemplo de la dinámica educativa de interrelación, independencia y relaciones a través de nuevas ideas y conceptos, pero carente de contenidos que propongan alguna secuencia que dirija actividades concretas hacia niveles de ejecución claramente determinados, en contraste con el área de tecnología educativa aplicada a la educación musical presente también en el documento. Aquí sí la información presentada está basada en principios muy específicos y se provee de estrategias y recomendaciones de instrumentos tecnológicos que podrían servir al maestro interesado en ese campo.

Por otro lado, hay poca transparencia en los conceptos de evaluación y medición educativa, que se manejan como sinónimos, lo que establece un obstáculo para hacer juicios sobre la ejecución educativa del programa de estudios y de los propios estudiantes (Gordon, 2002). Además, la clara preferencia del documento por la evaluación de tipo *assessment*, descartando otros métodos de medición educativa, resulta subjetiva, pues el *assessment* es sinónimo de estimado y la estimación es un criterio que da lugar a una evaluación que no necesariamente mide. Como afirma Gordon (2002), cuando se exhorta a los profesores a utilizar el *assessment* se descuida la medición objetiva para cumplir con filosofías que quieren ocultar el desconocimiento de las técnicas de medición.

No sorprende este hecho en el caso de la enseñanza de las Bellas Artes, ya que el aspecto de la medición de los contenidos ha sido ordinariamente descuidado en favor de la noción de subjetividad que envuelve las disciplinas artísticas, dando lugar muchas veces a propuestas educativas muy ambiguas e improvisadas (Woody, 2004).

En un esfuerzo por seguir complementado el marco curricular existente para las Bellas Artes, y en concreto la música, el Departamento de Educación de la Isla publicó un documento titulado *Estableciendo conexiones a través de la música* (2007), que presenta estrategias más concretas y definidas. Este documento aporta información dirigida hacia la enseñanza basada en los estándares de contenido establecidos, acompañados de ejemplos musicales grabados y modelos de rúbricas para la evaluación del material presentado. No obstante, una lectura detenida del documento permite afirmar que éste no resulta relevante para los grados primarios de enseñanza.

Además de los documentos normativos, el Departamento de Educación puertorriqueño ha publicado durante los últimos años varios manuales de contenidos para la educación musical, tanto para escuelas elementales como intermedias y superiores. Sin embargo, la planificación de la transferencia a los estudiantes de esos contenidos ha estado poco delineada y no satisface las necesidades musicales reales de la población estudiantil del país (Hernández, 2008), lo cual coincide con estudios que señalan circunstancias similares en otros países (Herbst, Wet, & Rijdsdijk, 2005), especialmente en cuanto a la incompatibilidad de las expectativas o estándares de la educación musical reglada respecto al conocimiento y cotidianidad musical de la población a la que se sirve. Por un lado, se obvia la influencia del contexto mediático sobre la educación musical reglada; como afirma Lorenzo (2002), habría que tener en cuenta que actualmente la cultura de masas crea procesos educativos sociales paralelos en los que el estudiante recibe de manera pasiva productos musicales en su vida cotidiana que representan un reto de asimilación para la enseñanza formal. Por otra parte, se descuida la atención a las prácticas musicales propias de la cultura

del entorno, encontrando recomendaciones prácticas deslocalizadas y supuestamente atemporales muy lejanas del código musical de la Isla. Por ejemplo, es notable la recomendación de métodos cuyo contenido melódico se centra en la escala pentatónica, como los métodos Orff y Kodaly, pero con los que no se lleva a cabo ningún esfuerzo curricular de adaptación al entorno cultural caribeño.

Sin duda el diseño curricular envuelve una visión multidimensional que asegure un balance entre la teoría y la práctica educativa. Handley & Montgomery (citados en Economidou, 2006) mencionan que un número considerable de propuestas curriculares demuestran más profundidad en el desarrollo del documento en sí que en su implementación. Uno de los puntos más discutidos en materia educativa es el impacto del currículo en los estudiantes y en su aprendizaje. Estas guías curriculares producidas por técnicos de currículo especializados sólo podrán ser implementadas en escenarios idóneos, con estudiantes ideales, guiados por maestros competentes en aulas adecuadas. Este panorama no toma en cuenta la influencia de la educación musical que se adquiere de manera informal y que esta presente en la escuela a través de los agentes que conforman la comunidad escolar. En una sociedad globalizada como la actual, la música que aportan los estudiantes y los maestros de todos los niveles académicos es una variable vital para lograr una *praxis* educativo-musical (Folkestad, 2005).

En conclusión, la normativa analizada aquí sobre la educación musical en las escuelas públicas de Puerto Rico refleja la necesidad de una mayor concreción en los supuestos educativos que deben encaminar la disciplina hacia niveles de comunicación más efectiva entre los componentes de las comunidades de aprendizaje. Es cierto que los documentos oficiales expuestos en este epígrafe contienen los fundamentos básicos para reglamentar la educación musical escolar en la Isla, pero a partir de estos habría que lograr una mayor y mejor definición curricular. Parte del problema reside en que en Puerto Rico los continuos vaivenes políticos han afectado a la educación pública, evitando disponer del suficiente

tiempo para el desarrollo y asentamiento de las diferentes normas de aplicación educativa.

Capítulo 2

Profesionalización y entorno académico, social y laboral de los maestros de música de educación primaria en Puerto Rico

2.1. El maestro como profesional

Acerca de las diferentes profesiones existentes hoy en el seno de las sociedades avanzadas coexisten diversas aproximaciones conceptuales que tratan de caracterizar el profesionalismo laboral de éstas. Así, en el contexto deportivo, el atleta profesional se distingue de los amateurs por su superioridad y habilidades en la competición y un criterio similar se aplica al músico profesional respecto a los aprendices. Del mismo modo, el ejercicio de otras carreras define sin lugar a dudas sus roles profesionales, como en el caso de la abogacía, la ingeniería, la enfermería, etc. (Tichenor & Tichenor, 2005). En cambio, en el ámbito escolar no siempre se identifica a los maestros con la misma concepción profesional, aunque se reconozca socialmente que la tarea docente en la escuela es ardua y compleja. Esta situación determina el grado de atracción laboral que despierta una profesión para los jóvenes egresados, pues, además, el prestigio social de la misma suele ir aparejado a un nivel salarial equivalente. Por ejemplo, el ejercicio de la profesión médica promete una remuneración económica acorde con el reconocimiento que la sociedad hace de la clase médica (Elliot, 1975, citado por Fernández, 2001). No obstante, opina Dingwall (2004) que la sociedad actual

necesita grupos profesionales que promuevan la confianza hacia ellos entre los miembros de la comunidad internacional, más que la promesa de un nivel económico elevado como remuneración laboral, tanto en la etapa de formación como en la profesional. Por ello, habría que potenciar un crecimiento profesional e interés hacia el trabajo educativo basado tanto en un salario digno como en un compromiso vocacional con la profesión de maestro, que necesita de un perfil consciente de la necesidad de abordar esta profesión con ilusión y entrega, más allá de las circunstancias difíciles que la rodean. De este modo, las características propias de los docentes que mantienen un vínculo íntimo con su trabajo y presentan un perfil profesional encomiable están, y así deben estar, revestidas de actitudes positivas, liderazgo y entusiasmo.

Obviamente, las características anteriores no surgen hasta cierta etapa laboral de la trayectoria profesional del maestro. Fessler & Chriteansen (1992) (citados por Weasmer et al., 2008) establecen algunos momentos que configuran esta trayectoria: inducción a la carrera magisterial, maestros en ciernes, educadores en la etapa de construcción de la experiencia, docentes entusiastas con su crecimiento profesional, momentos de frustración -o establecimiento en la zona de comodidad-, y veteranos de *capa caída* semejantes al maestro en proceso de jubilación. Estas fases laborales no implican un orden estricto ni la seguridad de que vayan a ser experimentadas en su totalidad. No obstante, resumen bien la mayoría de las situaciones que se producen en la evolución profesional del maestro.

Definitivamente, el dominio de las destrezas de un maestro efectivo se va adquiriendo con la práctica y la experiencia, pero es su profesionalismo constante lo que le proporcionará el medio para lograr sus objetivos en todo momento. Stronge (2002) (citado por Tichenor et al., 2005) establece ciertas características propias de un maestro profesionalmente competente:

- perfil básico de un maestro efectivo;
- atributos personales;

- manejo y organización del área de trabajo;
- planificación de la instrucción;
- implementación de su propuesta académica;
- seguimiento del aprendizaje de los estudiantes considerando el potencial de estos.

A su vez, estas características son resumidas en tres principios: el reconocimiento de la complejidad de la tarea, la claridad con que se comunica la información y la conciencia de su servicio.

En esta dirección de trabajo, Tichenor et al. (2005) realizaron un estudio en el que se presentaba a un grupo de docentes de educación primaria una definición de *maestro profesional* orientada por *La teoría de las bases morales del maestro profesional* de Sockett (1993). Este autor concibe el profesionalismo como *la conducta demostrada dentro de una ocupación donde sus miembros integran sus conocimientos con las destrezas, en beneficio de sus clientes y en un acuerdo mutuo*. Además, se describían cinco aspectos medulares del profesionalismo: carácter, compromiso con el cambio y continuo perfeccionamiento, dominio de la materia, conocimiento pedagógico y cumplimiento pleno de las obligaciones personales y comunitarias más allá del salón de clases.

Bajo este paradigma profesional, se preguntó a los maestros de las escuelas primarias participantes en el estudio acerca de su concepción de lo que es un profesional de la educación. Los resultados arrojaron un conocimiento amplio por parte de los maestros sobre este asunto y un reconocimiento de que muchos de sus colegas no cumplían con el paradigma presentado por el investigador. Es decir, el maestro conocía las claves para ser un buen profesional de la docencia, pero no las aplicaba.

Actualmente el carácter deontológico del magisterio es un aspecto de profunda reflexión entre los distintos agentes que integran los sistemas educativos de varios países. Más aún cuando la figura del educador enfrenta una fuerte competencia con los medios masivos de comunicación y el fluido acelerado de

información que rodea la sociedad digital moderna. Esta situación no habría tenido lugar décadas atrás, cuando el maestro poseía el conocimiento suficiente para realizar su trabajo con una población no influenciada por la hoy omnipresente educación informal. Ante este nuevo escenario social es preciso replantear la labor docente desde perspectivas diversas. No es posible formar a las nuevas generaciones estudiantiles con estructuras y prácticas que tuvieron su oportunidad en tiempos diferentes y son hoy claramente anacrónicas. Según Berz & Bowman (1994) y Fernández (1995), el maestro toma como ejemplo profesional a seguir el modelo didáctico que le fue aplicado como estudiante, no el que le fue *enseñado*. Por lo tanto, el cambio debe venir de la revisión de los modelos educativos de todos los niveles de enseñanza, incluida la educación universitaria. Las condiciones para que este proceso de cambio se dé implican una educación permanente entre los docentes y una formación verdaderamente profesional en éstos como objetivo institucional. Después de todo, el resultado de lograr una cultura de perfeccionamiento institucional redundará en el interés de los profesores hacia su propio crecimiento profesional y en su participación en las decisiones que les afectan directamente (Fernández, 1995). Naturalmente, como apunta Richards (2003), el apoyo de la administración escolar a la gestión del crecimiento profesional de los docentes es altamente necesario para que éstos sientan realmente respeto y apoyo a su trabajo. Precisamente, es ese valor profesional el que impulsa el éxito personal de otras carreras altamente profesionalizadas, como la medicina o la ingeniería.

2.1.1. La certificación profesional del maestro

El asunto de las certificaciones profesionales expedidas por el Estado es también una necesidad en el marco de la profesionalización de los maestros. En el caso del país de referencia para Puerto Rico, muchos Estados de USA han ido cambiando sus políticas en cuanto al tiempo de vigencia que debe tener una licencia profesional de maestro que permita acceder y mantenerse en el sistema

público de educación. En un estudio de Henry (2005), que siguió de cerca las regulaciones profesionales instituidas por los gobiernos de los 50 Estados de los Estados Unidos de América, se pone de manifiesto que no existe un criterio único y definido en cuanto a los períodos de vigencia del certificado de maestro, pero sí que éste no debe ser expedido de por vida. Esta autora recomienda una certificación en función de la especialización de los maestros por grados y contenidos curriculares. Por ejemplo, en el caso de la música escolar, los maestros deberían obtener sus certificados profesionales en preescolar, kindergarten a tercero y cuarto a sexto grado, en contenidos o áreas como la educación vocal, instrumental o la música general. Algunas escuelas de Estados Unidos también escogen al maestro de educación musical dependiendo de si éste cuenta con certificaciones en metodologías musicales específicas como Kodaly, Orff o Dalcroze, además de exigir una habilidad suficiente en la interpretación del piano o la guitarra.

En Puerto Rico, el reglamento para obtener el certificado de maestro de nivel escolar establece las áreas de conocimiento y disciplinas académicas y profesionales que debe aprobar el estudiante para poder certificarse. Para obtener este certificado es necesario haber cumplido la mayoría de edad legal (18 años), tener ciudadanía o visado de EEUU, mantener la residencia en el país y cumplir con los requisitos de salud y antecedentes penales, así como superar algunas entrevistas personales. Además, es obligatorio superar una prueba de certificación de maestros (PCEMA). Finalmente, el reglamento al efecto del Departamento de Educación de Puerto Rico establece la puntuación mínima que el aspirante debe obtener en esta prueba para conseguir la certificación (Quintero & Irizarry, 2006). Una vez el maestro adquiere dicha credencial, esta le es válida para toda su vida profesional.

2.1.2. Las tres dimensiones de la profesionalización del maestro

Siguiendo a Fernández (1995), la profesionalización de los maestros debe responder a tres dimensiones básicas: *la investigación en el aula; el análisis de la propia práctica escolar; y el perfeccionamiento profesional.*

2.1.2.1. La investigación en el aula

La investigación en el contexto escolar está dentro del marco de la *investigación educativa*. Durante las últimas décadas del siglo XX se observa una recurrencia, entre la investigación en las escuelas, de la llamada *investigación acción*, práctica de origen estadounidense que se ha llevado a cabo por los maestros desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX. El uso de la investigación-acción proliferó a partir de los años cincuenta del siglo pasado, donde se entendía que la continua investigación de y con los docentes haría grandes aportaciones al currículo, pensamiento éste todavía presente. Este tipo de investigación se considera enmarcado en el paradigma de la investigación cualitativa (Galo de Lara, 2007) y tiene como propósito resolver asuntos inmediatos a través del análisis de la dinámica diaria del escenario escolar (MacKernan, 1996). No obstante, hoy se lleva a cabo también un alto número de trabajos de investigación educativa en las escuelas que se encuentran animados por criterios de investigación de tipo cuantitativo, selectivo y experimental.

La necesidad de que el maestro participe en la investigación educativa es una de las claves para lograr la profesionalización de la figura magisterial, que debe representar un modelo de liderazgo para los estudiantes y de utilidad pública para la sociedad. En este sentido, el maestro debe contar con la suficiente formación en técnicas y métodos de investigación que le permitan construir ciencia pedagógica visible por sus pares, la administración pública y el entorno social. Así, el profesional de la educación debe estar provisto en la actualidad de las herramientas necesarias para hacer acopio de datos específicos y saber darle a

éstos una interpretación amplia y fiable. Como afirma Malbrán (2006), en investigación educativa es fundamental poner en cuestión el objeto de estudio a través de un proceso que produzca resultados fiables, objetivos y sistemáticos, lo que requiere de una intervención experta que logre reducir la distancia existente entre la investigación y los registros anecdóticos.

No obstante todo lo anterior, algunos autores como Marsh & Hattie (2002) muestran, desde otro punto de vista, cierto recelo hacia la doble misión del maestro (investigación y docencia), planteando que quizá este profesional no logre alcanzar la excelencia deseada en una de las dos funciones, por la dificultad de dedicación y competencia que esto supone.

2.1.2.1.1. Investigación del maestro de música

El derecho a una educación musical de altura en una etapa tan vital para la educación del ciudadano como es la escuela primaria, donde se encuentra el terreno fértil para cultivar sentimientos afectivos hacia el arte musical, significa que a estas edades (6 a 12 años) los niños deben tener un currículo musical adaptado a su contexto social y cultural, fundamentado suficientemente en investigaciones realizadas por el profesorado, solo o con algún grupo de investigación, de las escuelas públicas locales. Más adelante se expondrá la necesidad de contar con instructores preparados tanto en las artes musicales como en las pedagógicas, pero además, la formación de los maestros debe incluir referentes sobre investigación. No importa a qué grado de desarrollo profesional se aspire, hay que tener en cuenta que la investigación contribuye siempre al conocimiento a través de la indagación filosófica, histórica, descriptiva o experimental (Madsen & Madsen (1988). Para ello, hay que tener en cuenta la necesidad de la educación musical de más trabajos de investigación experimental, frente a una mayoría de investigaciones de tipo histórico y descriptivo que caracterizan actualmente el área de educación musical, como señalan Guillanders & Martínez (2005) y Lorenzo, Herrera y Hernández (2007).

Los maestros de música del país no se pueden permitir la producción de conocimiento a través sólo de los métodos de indagación educativa de naturaleza cualitativa, que pueden constituir un complemento de valor al paradigma cuantitativo de investigación (Galo de Lara, 2007), pero que limitan la creación de una buena y completa cultura de investigación profesional difundida fuera de las escuelas graduadas de educación y hacia todos los niveles de enseñanza. No obstante, es necesario reconocer que las actuales tendencias en materia de investigación social tienden a la integración metodológica.

La aplicación de la investigación educativa a la música puede darse en campos como la evaluación y el diagnóstico, la didáctica y la tecnología educativa, la organización y planificación educativa, el rendimiento académico, la orientación psicopedagógica, la educación especial, la educación diferencial, la psicología educativa y la formación del profesorado. Por otro lado, para Palacios (2005), la investigación en música y en didáctica musical comparten el mismo camino, pues ambas disciplinas se aportan información mutuamente. La primera desde la musicología histórica, la organología y la interpretación, y la segunda desde la psicología musical, la psicología acústica, la sociología y la pedagogía de la música, entre otras áreas científicas.

Un espacio para la investigación del maestro de música puertorriqueño podría, por ejemplo, considerar la vasta tradición coral del país y la cantera de profesionales de la educación musical provenientes de grupos vocales. Algunos de los temas de investigación posibles serían la comparación sonora de coros que no leen música con otros que sí o el aprovechamiento musical de miembros de coros con repertorio clásico frente a los que interpretan música popular, o las preferencias musicales de los niños pertenecientes a coros de concierto en Puerto Rico.

También, asuntos relacionados con la educación musical instrumental deben ser una cantera de temas de investigación, tomando como premisa la cantidad de bandas escolares y municipales que posee la Isla. Otras dimensiones de la educación musical como la creatividad y la evaluación también deberían ser

estudiadas en el país, para contribuir a crear un cuerpo suficiente de investigación y conocimiento profesional que sustentara acertadamente las bases de una verdadera profesionalización de este sector docente.

2.1.2.2. Análisis de la propia práctica escolar

La técnica de auto descripción profesional envuelve muchos ángulos y supone un buen ejercicio de representación del propio desempeño pedagógico. En esta técnica de autoanálisis, Patton (2002) (citado por Richards, 2003) afirma que un investigador del fenómeno educativo busca entender y no probar *verdades* preconcebidas. En la medida en que los profesores respondan a sus cuestionamientos con franqueza y de acuerdo con sus percepciones más profundas mejor será la interpretación de su experiencia. No se pretende sublimar la inevitable subjetividad con que se observan las propias actuaciones, pero aún desde esa visión se pueden producir resultados positivos.

Para Fernández (1995), la introspección profesional puede utilizar un modelo abierto, en el cual el profesor sencillamente se auto define considerando sus fortalezas y debilidades, o un modelo más específico, donde se evaluarán aspectos como el clima en el aula, las fuentes consultadas para el discurso didáctico y la cantidad de intervenciones ingeniosas que hacen los estudiantes. En una reflexión más personal se puede colocar ante sí la efectividad de las prácticas didácticas más frecuentes y luego compararlas con las descripciones que hacen las contrapartes sobre las propias. Como estrategia metodológica para este tipo de autoanálisis, Barret (2006) recomienda el planteamiento recurrente de preguntas que rodeen la razón de ser del educador.

La recopilación de información, análisis, reflexiones y planes de futuro sobre el devenir del individuo que enseña pueden requerir de varias estrategias. Ejemplo de ellas son las bitácoras diarias, los escritos autobiográficos, el estudio de historias de casos, observaciones en el aula y grabaciones en video de episodios ocurridos en clase. Además, Torff (2002) (citado por Bauer & Dunn,

2003) sugiere el portafolio como medio de análisis considerar, ya que puede incluir caracteres de las estrategias anteriores. Un estudio de Berg & Lind (2003) mostró que la construcción de un portafolio electrónico facilita y mejora la práctica reflexiva de los maestros.

El portafolio es un tipo de documento donde se enmarcan los haberes y el crecimiento del maestro de forma sistemática y rigurosa. Comúnmente se utiliza como carta de presentación profesional, pero en el caso de los docentes es una herramienta empleada como un continuo mirar dentro de la propia práctica a través de documentos, trabajos de los estudiantes, fotos, grabaciones, planes diarios, rúbricas, videos o cualquier otro objeto que ejemplifique la labor tanto de enseñanza como de aprendizaje. Tras recopilar todos estos objetos se evalúa de forma crítica la labor magisterial con el objetivo de continuar o hacer los ajustes necesarios en las áreas concernientes al campo (Frazes, 2008). Hace algún tiempo esta tarea representaba el aglutinamiento de mucho material documental físico. En cambio, la comodidad del portafolio electrónico o en formato digital hace de este ejercicio uno de fácil manejo, dando más funcionalidad a los datos recopilados (Bauer & Dunn, 2003).

En el proceso de reflexión al que se somete el profesor sobre su labor docente están fundamentadas muchas de sus decisiones y propuestas académicas. Si esto se llevara a cabo con un método riguroso y objetivo, para Lorenzo (1998) constituiría una de las bases del perfeccionamiento profesional. El producto intelectual de ese ejercicio tiene el objetivo de incrementar las posibilidades de la propia práctica y la de los demás miembros del gremio. Así, la pertinencia de estos nuevos conocimientos debe estar conectada con el entorno social inmediato y ser accesible a la comunidad en general, de manera que no se constituya en propiedad de un reducido grupo interesado. Como indican Kurzman & Owens (2002), no se trata de crear intelectuales desconectados de la comunidad ni una nueva casta, sino una fuerza que motive la producción continua de conocimiento compartido. Por lo tanto, las consultas con expertos y colegas, ya sea a través de foros, escritos o clases demostrativas grabadas o filmadas, podrán

ofrecer información que posibilite la construcción de un perfil profesional promedio que sirva de modelo para los maestros que se inician y para los que no poseen una cultura profesional.

En el caso del docente de música, según West & Rostvall (2003), su auto evolución podría comenzar por observar el tratamiento que se le da a la propia música dentro de su sala de clase. Por ejemplo, los directores de agrupaciones musicales escolares podrían tener en cuenta el tiempo que se emplea en corregir aspectos técnicos de la ejecución instrumental y lectura musical frente al espacio separado para la interpretación artística.

Componentes inherentes al ambiente educativo musical como la calidad de comunicación con los alumnos, el punto central del discurso pedagógico, el balance de poder y control en el manejo del grupo y la selección de contenidos musicales adecuados pueden y deben constituir también una buena parte de la autocrítica del docente.

2.1.2.3. El continuo perfeccionamiento profesional

El profesional del magisterio debe ser consciente de que la Universidad lo formó para el tiempo en que vivía, pero el constante cambio social le exige una continua renovación de conocimientos que deben estar en armonía con el estadio y el ritmo de desarrollo de estos a su alrededor (Jiménez, 1996).

La evidencia convergente de un considerable número de trabajos publicados en torno a los resultados positivos para la profesionalización de los docentes de la formación continua es profusa. Sin embargo, todavía muchos maestros están lejos de participar voluntariamente en dinámicas de este tipo.

Varela (1987) expone que el docente es responsable de su propio conocimiento, debiendo procurarse éste una formación permanente que le asegure un vínculo real con el contexto temporal de su trabajo.

Una manera común de comenzar a extender la cultura de profesionalización entre los maestros es a través de la organización de grupos de

colegas que compartan las mismas necesidades y realidades laborales, con el objetivo de difundir información proveniente de investigaciones que contribuyan a la mejora general del gremio. Los profesores interesados deben convocar a especialistas de todas las áreas académicas como primer paso. Posteriormente, la integración en organizaciones profesionales por especialidad es una opción interesante. Específicamente relacionadas con la educación musical, algunas de las organizaciones de educadores musicales más conocidas internacionalmente son *La Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME)*, *El Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM)* y la organización estadounidense *Music Educators National Conference (MENC)*, entre muchas otras alrededor del mundo.

En un estudio con maestros de tres escuelas elementales en Australia se encontró que el continuo aprendizaje de los profesores resulta beneficioso para el desempeño de los estudiantes (Ingvarson, Meyers & Beavis, 2005). Además, en este trabajo los participantes entrevistados expresaron que con la formación continua entendían mejor la relación entre sus objetivos curriculares y las actividades escolares, experimentaron un incremento en la efectividad en el manejo de la estructura organizacional del aula en función de las actividades a realizar y una ejecución superior de las estrategias de enseñanza-aprendizaje apropiadas a su contexto. También mencionaron que su propuesta académica presentaba mejores retos a sus alumnos después de realizar seminarios y talleres de mejoramiento profesional en sus disciplinas de especialidad.

Aunque la organización colegiada de los maestros puede producir claros beneficios académicos en términos de su formación continua, mal enfocada en sus propósitos ésta podría generar un efecto adverso. El profesional del magisterio siempre debe aspirar a mejorar la calidad de su servicio educativo a la comunidad, antes que a reivindicar principalmente mejoras salariales (Socket, 2001) (citado en Evans, 2008). De este modo, las miras de cualquier agrupación profesional deben estar puestas en el provecho de la comunidad y los estudiantes, y no sólo en los beneficios laborales de los trabajadores. Curiosamente, Minter (1996) encuentra

una relación directa entre las acciones cotidianas de los maestros sindicalizados y la baja productividad académica de sus estudiantes.

2.2. El complejo entorno sociocultural, académico y laboral de la profesión de maestro de educación musical

La realidad actual de una sociedad global que carece de conciencia estético-musical suficiente es manifiesta, y parece que los presentes y futuros maestros de música no escapan hoy a ésta, pues la conformación de su identidad personal, académica y profesional se ve inevitablemente condicionada por el entorno.

Obviamente, la música es parte de la cotidianidad y la estética social subyacente a ésta está firmemente arraigada en el inconsciente colectivo, razón por la cual su presencia en de la escolaridad oficial debería ser ineludible y estar garantizada por los poderes públicos, como fenómeno partícipe de la esencia humana y de sus manifestaciones características generales (Matos, 2007). Ahora bien, la población común no conoce como debiera el concepto de educación musical escolar y menos aún sus posibilidades curriculares y de desarrollo en los educandos, todo lo cual influye en sus percepciones sobre la figura del educador musical escolar y en su reconocimiento social y profesional. Además de esto, otros factores externos a la materia educación musical presentes en el escenario en el que el maestro de música debe desarrollar su trabajo son también elementos que generan una distorsión entre las expectativas de la formación y el entrenamiento recibidos por el docente en sus años de estudios superiores y las posibilidades reales que le ofrece el centro educativo para formar musicalmente a sus alumnos (Rodríguez, 2004b), que, al mismo tiempo, son los ciudadanos que van paulatinamente poblando la sociedad adulta y tomando decisiones sobre ella.

Otros factores como la planificación residencial, los recursos económicos de las familias o la formación del maestro son igualmente condicionantes que delimitan la calidad de una escuela y permiten ejercer de un modo mejor o peor la

docencia musical (Truscott & Truscott, 2005 -citados por Hunt, 2009-), a lo que habría que añadir elementos como la zona de ubicación del centro escolar, las características socioeconómicas de éste, la masificación de las aulas, estudiantes desmotivados, baja estima de los pares hacia el trabajo del educador musical, etc.

Parece inmensa la cantidad de asuntos que el maestro tiene que atender y que no están relacionados precisamente con la música. Por ello, Carruthers (2008) sugiere hacer el mejor uso de los recursos humanos disponibles en el centro educativo para asistir al profesor y, además, recomienda el reclutamiento de los estudiantes participantes en sus programas musicales como una red de apoyo para lograr una mejor integración del maestro y sus estudiantes como colectivo. La incorporación de discentes avanzados u otro personal que sirva de tutor de los estudiantes noveles, administre el presupuesto, organice la logística de los conciertos del centro o recolecte fondos son algunas de las actividades que se pueden realizar, permitiendo al docente una descarga de trabajo importante.

Esta interminable enumeración de situaciones y condiciones extramusicales afectan a la labor docente, en muchos casos están fuera del control del maestro y, obviamente, obstaculizan el buen rendimiento de su trabajo académico y modelan negativamente la valoración social de su profesión.

Por otra parte, no resulta exagerado afirmar que muchos maestros de diferentes lugares del mundo viven en una situación de bajo salario y reconocimiento social que les impide desarrollar una vida suficientemente plena, en la que comprar un auto, considerar la posibilidad de tener hijos, vivir fuera del hogar paterno o iniciar estudios posgraduados constituye un sueño inalcanzable. Esta realidad, acompañada de la baja autoestima de muchos docentes y la falta sistémica de una cultura de profesionalización, interfiere en el deseado y óptimo rendimiento profesional de los maestros.

No todos los países muestran el mismo comportamiento social hacia los maestros y existen algunos que necesariamente hay que tomar como modelo. Así, lugares como Suecia son excelentes ejemplos de distribución pública de servicios

de apoyo a la docencia y reconocimiento del ciudadano medio hacia el docente (Drakenberg, 2001).

2.2.1. La imagen social de la profesión del maestro de educación musical

Tradicionalmente el trabajo docente ha sido jerarquizado por la sociedad de acuerdo con el nivel de enseñanza: a nivel más elevado mayor reconocimiento del profesional. Por ello, la menor valoración social y académica de los maestros de educación primaria frente a colegas de otros niveles académicos es un triste pero innegable hecho. Esta realidad profesional es incluso aceptada por los propios docentes (Fernández, 1995) y a esta situación se suma, en el caso de los maestros de música, el agravante del desden hacia éstos existente entre algunos grupos de la comunidad escolar, aunque éste obviamente no se hace visible más que en determinados círculos confidenciales.

El *status incierto* o la desvalorización social actual de los maestros se ha ido enraizando desde los comienzos de esta profesión y requiere un cambio en la cultura profesional de los docentes, tomando en cuenta lo difícil que es hacer cambios profundos en una institución como la escolar, que supone uno de los recintos más inamovibles de las instituciones sociales, operado prácticamente sin cambios significativos durante los últimos cien años (Tikkanen, 2005).

Para Evans (2008), no puede darse un verdadero proceso de profesionalización del magisterio si no se contemplan acciones que modifiquen las actitudes de los maestros hacia el ejercicio de la docencia y, sobre todo, el descrédito que muestran muchos sectores de la sociedad hacia la profesión de maestro, a pesar de lo complejo de la labor pedagógica (Kohn & Schooler, 1983; Letie, 1975 -citados por Ingersoll, 2005-).

Al igual que en ocurre con la mayoría de colectivos laborales, la opinión social sobre la profesión docente está fuertemente influenciada por los *mass media*, que atribuyen roles y perfiles prejuiciosos alejados de la realidad (Brand & Dolloff, 2002) al colectivo, estereotipando la labor educativa con matices

románticos y anacrónicos. En el caso de la educación musical, los *medios* definen una imagen profesional desvirtuada del maestro, que proyecta socialmente a estos docentes como profesionales idealistas que no requieren formación reglada y específica para ejercer su profesión. Ejemplos de esto son obras cinematográficas como *Mr. Holland opus*, 1995, donde un músico se refugia en la docencia; *Music from the heart*, 1999, que muestra a la maestra de música idílica; o *Sister Act*, 1992,1994, donde aparece una maestra de música que revoluciona con su dinamismo un entorno de enseñanza-aprendizaje inmovilista; entre otros muchos largometrajes que se podrían citar en esta misma dirección.

Todavía algunos directores de centros escolares comparten esta idea romántica del maestro de música; por eso son comunes las orientaciones tan poco realistas que estos directivos tratan de darle al docente sobre el tipo de trabajo musical que quieren que se lleve a cabo en sus escuelas.

Incluso entre colectivos de músicos ejecutantes profesionales, ya sea por ignorancia o mero desconocimiento, aparecen también tópicos y falacias que agreden la imagen profesional del maestro de música, entendiendo que éste representa un mediocre aspirante a intérprete que no pudo desarrollarse como tal, y entre algunos maestros de otras materias, un incapaz de dedicarse a otra disciplina de estudio (Pliego, 2002). Esta visión menospreciativa podría cambiar si se concretara y estabilizara un nuevo modelo de educador musical investigador y verdadero especialista en su ámbito, como ocurre en otros círculos pedagógicos especializados, con una imagen profesional sólida y armonizada en el amplio sistema educativo. Para alcanzar este fin, Puerto Rico cuenta con suficientes centros de educación superior que pueden cooperar a hacer efectivo un cambio en la formación del maestro escolar de música y su reconocimiento profesional, aunque para ello es necesaria una apertura hacia nuevas corrientes de renovación pedagógica ante las que no todos están preparados ni dispuestos para asumir el necesario cambio profundo de paradigma. De la misma manera, las escuelas públicas también se deben sumar a este esfuerzo, revisando sus políticas educativas para afrontar los retos que propone el cambio y dando apoyo y

respaldo administrativo a los docentes, de forma que éstos puedan, por ejemplo, disponer del tiempo necesario para hacer investigación o asistir a talleres y seminarios de formación continua.

Las anteriores reflexiones, junto con otras relacionadas, configuran una idiosincrasia particular de la profesión de los docentes de educación musical, tanto en Puerto Rico como en muchos otros países, que cuestiona incluso si el trabajo desempeñado por éstos puede ser considerado técnicamente como una *profesión*. Por ejemplo, Jones (2007) no cree que el educador musical cumpla con la definición del concepto de profesión que comparten las naciones americanas, sino que entiende que se trata de una ocupación donde sus representantes sólo concentran sus esfuerzos en la inmediatez de la producción de actividad musical, respondiendo a exigencias de políticas educativas muchas veces gestadas por agentes externos al campo. A este planteamiento añade Ibarra (2004) que la tarea magisterial no puede responder al orden de los oficios, puesto que, de ser así, el resultado de la actividad educativa sería un esfuerzo abocado a la repetición del producto.

2.2.2. Tendencias actuales de la utilización de la música en el aula escolar

Nunca antes el uso de artefactos electrónicos que facilitan la escucha, la composición musical y su eventual consumo había sido tan generalizada (Leman, 2008). La música en los teléfonos portátiles, radios, reproductores de música digitales, altavoces de alta fidelidad, etc. hacen de esta sociedad global una de gran amplitud sonora, circunstancia que debe ser aprovechada por los educadores musicales para reflexionar en torno al hecho de que se ha enseñado generalmente la música desde la perspectiva de la musicología histórica, que sólo describe la música y promueve una actitud pasiva en los oyentes. Por el contrario, en este momento la integración del arte musical en los planes de estudio debe ser activa y participativa. En otras palabras, la educación musical se debe encaminar a crear participantes y no espectadores oyentes. Como afirman Seidel & Shavelson

(2007), involucrar a los estudiantes dentro de los componentes de la materia misma compromete al educando con su proceso de aprendizaje, lo que incrementara su motivación y el aprendizaje de los contenidos curriculares. En función de esto, se debe presentar la actividad educativa de forma sistemáticamente planificada, poniendo especial énfasis en los procesos de aprendizaje, la capacidad cognitiva y afectiva de los alumnos, el espacio separado para la exposición de la enseñanza y la constatación del aprendizaje a través de múltiples métodos de evaluación que no obstaculicen la experiencia educativa.

No obstante, expone Regelski (2008) que el *formalismo* sigue siendo un paradigma curricular todavía común entre los educadores musicales, visión que se corresponde con la racionalización de la música ocurrida en la formación de éstos, que se identifica principalmente con la música centroeuropea de las diferentes épocas históricas. Ante esta situación, Cremades (2008) propone un balance educativo-musical entre el paradigma *formal*, que supone simplemente el traspaso de contenidos, y el paradigma *pragmático*, sugerente de la conexión reflexión-acción envuelta en los currículos basados en competencias.

Sobre lo anterior, la formación inicial de los futuros maestros de música y la formación continua de los ya en funciones debe incluir una visión amplia sobre su disciplina, sus manifestaciones y todos los atributos que se añaden hoy a la práctica musical. La música *eurodocta*, constituida hasta hace algunos años como el producto musical de genuina e indudable calidad de referencia, ha pasado a ser una opción más dentro del marco amplísimo de las llamadas músicas del mundo, lo que representa un gran avance en la educación musical general por la variedad inimaginable de músicas dispuestas para su empleo en el aula y su consumo fuera de ésta.

El educador musical actual está convocado a ser parte de las generaciones de maestros que pueden estimular un trabajo práctico y creativo que guíe a los alumnos a entender mejor las diversas músicas desde una perspectiva musical occidental y no occidental (Martí, 2000), velando por una dimensión pedagógica integral que respete las diferentes estéticas musicales (Estrada, 2002).

Para Elliott (2007), esta dimensión, a la que llama *pedagogía crítica participativa (performative critical pedagogy)*, se amolda oportunamente a la realidad puertorriqueña, cuya situación política, racial, económica, moral y de tensión social requiere del escenario escolar como el recinto donde se brindará la oportunidad a los estudiantes, maestros y comunidad en general de construir el nuevo modelo social a través de la educación musical. De ser así, la música y la educación musical tendrán un lugar relevante y permanente en la conciencia de los puertorriqueños.

En conclusión, el maestro de música del siglo XXI representa el agente mediador entre la composición, la ejecución, la apreciación del fenómeno musical, la investigación y, por consiguiente, el consumo musical de calidad. De él se esperan unas competencias profesionales con respeto a las diferencias y una atención a una educación renovadora que ha de permitir la exitosa adaptación a los nuevos perfiles de alumno y los nuevos espacios de trabajo en las aulas en el entorno global de la sociedad (Leman, 2008).

2.3. Características generales de la profesionalización del maestro de educación musical

El maestro de educación musical escolar debe estar en condiciones de afrontar todas las dimensiones de la responsabilidad que representa su trabajo si quiere que éste sea reconocido como *profesional*, demostrando un manejo suficiente de la materia y representando un modelo externo de preocupación constante por el conocimiento general y específico, sin perder de vista los componentes afectivos de la enseñanza, como el sentido del humor, la empatía, el entusiasmo y la actitud positiva en sus tareas cotidianas, incluso aunque el contexto sea desfavorecido y perjudique su expectativa de actuación docente. Además, en el ejercicio profesional del docente, Abrahams (2005) apunta que no basta con poseer conocimientos si estos no van acompañados de una práctica educativa que propicie una transformación profunda de la relación entre la

comunidad, la escuela y la producción de los saberes que se originan en los centros escolares.

Isbell (2008) y Napoles (2008) coinciden en la importancia que tienen las prácticas de enseñanza en la preparación previa del futuro maestro. En éstas, la integración entre el supervisor de prácticas docentes y el maestro cooperador del aula, orientando y evaluando objetivamente a los estudiantes, es capital para un futuro maestro de música, de manera que la actuación acertada de sus mentores en el *practicum* tiene tal peso que con seguridad condicionarán en uno u otro sentido la futura actitud profesional del alumno ante la educación musical.

Según Ballantyne (2006), las dificultades profesionales que de seguro encontrará cualquier maestro de educación musical en su vida profesional podrían vencerse con una preparación sólida durante los años que preceden a su inserción laboral. Pero no basta con que dicha preparación se lleve a cabo sólo durante los estudios superiores y que éstos incluyan las mencionadas prácticas de enseñanza, sino que el alumno debe entrar en contacto con experiencias reales de aula antes de iniciar su formación universitaria, de modo que el aspirante a docente pueda contar en su momento con una orientación laboral anticipada que le permita optar o no consciente y voluntariamente por esta profesión, tomando como base su visión del entorno de trabajo en los centros educativos y evitando frustraciones profesionales que serán perjudiciales para él y para todo su entorno. Por ello, Singh (2004) recomienda que el adolescente que considere la docencia como posible *modus vivendi* debe ser expuesto a la actividad educadora antes de iniciar los estudios universitarios.

2.3.1. El género en la profesión del maestro de educación musical de la Isla

Durante mucho tiempo, la profesión magisterial, especialmente en enseñanza primaria, ha sido y es aún hoy asociada con el sexo femenino. Curiosamente, esto no ha hecho que el sexo (o género) en la educación musical sea un asunto muy estudiado (Díaz, 2005b).

En el ámbito puertorriqueño, la femineidad, tanto en la música como en la educación, debería ser un objeto de estudio de alto interés, pues la presencia y contribución pedagógica de las mujeres ha marcado, sin lugar a duda, la educación musical de la Isla. Autoras como Monserrate Delíz, María Luisa Muñoz, Haydee Morales o María Cadilla de Martínez entre otras, son ejemplo de esto.

Los inicios de la educación musical escolar y su implantación en las escuelas públicas del país fueron posibles, en gran medida, gracias al esfuerzo de mujeres comprometidas con la educación del país, que le dieron identidad institucional a la música institucional a través de sus guías curriculares, libros de texto, cancioneros escolares y manuales profesionales, desde los niveles primarios hasta los ámbitos universitarios. No obstante, si bien en la actualidad la mujer sigue siendo mayoría en el magisterio puertorriqueño, en el caso de la educación musical la población de educadores musicales que integran el sistema escolar del país está dominada por el género masculino (López, 2008).

2.3.2. El ejercicio profesional de la educación musical en la educación primaria puertorriqueña

La iniciación musical de muchos de los profesionales de la educación en la Isla tiene su origen en la música popular y su elección final de desempeño profesional estará condicionada por la demanda en el mercado de trabajo de los sectores de la música práctica y la docencia (Latorre, 2008). Así, es frecuente que bastantes egresados de carreras musicales en la Isla se decanten por la profesión docente como refugio forzado de músicos con vocación práctica y en paro. Este hecho representa un problema serio cuando el docente no acaba de asumir que no se trata sólo de *hacer música práctica en el aula* y que las primeras etapas de la educación escolar requieren actividades musicales integradas con aspectos emocionales, lúdicos y afectivos que sólo un educador con formación y conciencia psicoeducativa podrá llevar a cabo, generando espacios pedagógicos que propicien la comunicación y la socialización, además de la enseñanza-aprendizaje

de los elementos básicos de la materia musical (Addessi, Carugati & Selleri, 2007).

No se puede garantizar una educación musical completa del alumno si el educador no cuenta con una sólida preparación artística, científica, humanista y psicopedagógica, en conjunto con el dominio de las habilidades específicas relacionadas con la materia (Sánchez & Morales, 2008). La responsabilidad en este sentido del maestro de música en Puerto Rico es enorme, pues para la mayoría de los ciudadanos de la Isla el único contacto de educación formal con la música se produce en la educación infantil y primaria. Esto no tiene repercusiones solamente en la educación musical general de la población, sino también en el despertar de futuras vocaciones profesionales que permitan seguir contando con profesionales de la música y la educación musical en Puerto Rico, pues, frente a otros espacios de instrucción musical en el país, Latorre (2008) indica que la escuela pública es el lugar donde el 87% de los educadores musicales puertorriqueños obtuvieron, en primera instancia, su formación musical. De la misma manera, y desde otra perspectiva geográfica, Oriol (2004) expone que el contacto con la disciplina musical durante los años previos a la universidad sigue siendo el principal origen vocacional de los aspirantes a maestros de música en el futuro.

En relación con lo anterior, es necesario señalar que Puerto Rico necesita hacer un esfuerzo añadido en la distribución equitativa de la presencia de maestros de educación musical en el entorno rural, pues se da una gran concentración de educadores musicales en las zonas urbanas, mientras que buena parte de los pueblos pequeños no cuentan con este servicio educativo (López, 2008). Esto podría cambiar si los docentes urbanos, en unión con el Departamento de Educación de la Isla, crearan programas de música adscritos a las escuelas más alejadas y pobres, cuya vecindad usualmente respalda este tipo de iniciativas innovadoras, consciente de la oportunidad que representan para mejorar las condiciones de su población escolar (Hunt, 2009).

2.3.2.1. Retos profesionales del maestro de educación musical en Puerto Rico

Parece claro, a tenor los anteriores puntos expuestos en este segundo capítulo, que el maestro de música de la educación primaria puertorriqueña debe contar con una formación superior sólida que no sólo atienda a cuestiones académicas, sino que también le procure competencias para saber desenvolverse en su contexto social, identificando las características culturales inherentes a éste y tratando de resolver sin improvisaciones los muchos problemas que presenta hoy la enseñanza de la música en la educación general. Este escenario complejo que rodea hoy tanto al maestro novel como al experto representa un cúmulo de retos que el docente ha de afrontar en la Isla y que se enumeran a continuación:

1. El choque con la realidad del repertorio musical escolar oficialista, adquirido en la formación durante la carrera, frente al repertorio musical informal que rodea habitualmente al alumnado. Como afirma Hargreaves (1998), existe un distanciamiento habitual de la música empleada por los profesores de educación superior en la etapa de formación del maestro y las demás músicas, las que realmente escucha el estudiante en su contexto social cotidiano.
2. El retraso académico de un alto número de estudiantes de las escuelas públicas del país que no están alcanzando los niveles adecuados en las competencias básicas del lenguaje español, matemáticas e inglés (CES, 2004), y que repercute también en las competencias artísticas.
3. Los problemas de disciplina que presentan algunos alumnos en las clases, quizá reforzado por el hecho de que el aula de música es un lugar con propensión a la indisciplina dentro de la escuela (Sabbatela, 2000). En este sentido, Reece (2007) señala que una cantidad considerable de refuerzo positivo, buena comunicación con los padres, momentos musicales significativos y consistencia en

las reglas y rutinas diarias augurarán al maestro un nivel considerable de éxito en su tarea educativa.

Por su parte, Jones (2007) identifica tres marcos de acción que podrían situar la profesionalización de los docentes de música puertorriqueños con el objetivo de alcanzar la creación de una clase magisterial con plena conciencia de su valor social y superar los retos profesionales aquí planteados. En primer lugar, este autor habla de la gestión *táctica*, que define a los docentes que limitan su labor a satisfacer las necesidades musicales generales de su escuela y desarrollar las destrezas musicales de sus estudiantes en respuesta a la normativa académica que rige su tarea. *A prima facie*, este retrato de músico-educador no parece ser mal visto. Sin embargo, durante el tiempo de vida útil de un docente, mantenerse en esa zona de comodidad no lo hace un profesional, sino un obrero que reacciona para seguir instrucciones cíclicamente. En segundo lugar, Jones enumera la gestión *operacional*, que se da con el docente que es capaz de crear currículos apropiados a su distrito, desarrolla metodologías propias e integra la música a otras materias como producto de las indagaciones multidisciplinarias que sostienen su docencia. Por último, la gestión *estratégica* describe un profesor cuya planificación comienza con una visión periférica a largo plazo, haciendo énfasis en los pasos escalonados hacia la meta principal, que es una educación musical integrada y pertinente. En caso de que un docente logre aglutinar todas estas iniciativas podría reclamar para sí el rango de profesional en todos sus sentidos.

Oliveira (2005), por otro lado, propone una mejora del sector docente mediante la integración de los factores sociales que inciden en la educación musical de hoy. Esta práctica didáctica relaciona las actitudes personales del profesor con eventos sociales de la cotidianidad, como la educación informal, en la búsqueda de construir creativamente vivencias significativas para el maestro y sus estudiantes durante el tiempo de clase. Además, la propuesta de esta autora enumera ciertas características propias de un profesor innovador. Por ejemplo, tener una buena actitud hacia el trabajo, lo que implica una confianza plena en el

potencial de los estudiantes, así como ser persistente y acreedor de la motivación continua de sus estudiantes. Sumado a lo anterior, ser un gran observador, actuar con naturalidad en el manejo del discurso personalizado con los alumnos, ser creativo en la inclusión de situaciones externas al contenido didáctico y poseer la sensibilidad y tolerancia necesarias para ser un gran escucha de las necesidades de los estudiantes en cualquier contexto completan el acervo del nuevo maestro. Con ese propósito, es necesario estar al tanto de las características propias de la escuela, la ciudad donde está enclavada y las costumbres y expectativas de los miembros de la comunidad con relación a la instrucción en general (Si Millican, 2008).

Centrados en el ámbito puertorriqueño, la educación musical escolar pública en este país enfrenta hoy retos que guardan una relación directa con la transición por la que la educación musical en el sistema educativo estadounidense está atravesando (Abril & Gault, 2006). En EEUU ya se comenzó hace años a reducir los programas de educación musical en escuelas de múltiples estados del país, y administradores escolares manifiestan que, si bien tratan de defender la permanencia de la experiencia musical como parte del currículo escolar básico, se ven limitados para contrarrestar la ascendente tendencia de las autoridades gubernamentales de fomentar la prioridad de la enseñanza de la lectura, escritura, ciencias y matemáticas en detrimento de las áreas artísticas y a causa de las condiciones impuestas por la ley vigente.

2.3.2.1.1. La educación musical por estándares

Recientemente el Departamento de Educación de Puerto Rico esbozó un documento (*Estándares profesionales de los maestros de Puerto Rico, 2008*) que describe detalladamente el perfil de lo que debe ser un maestro que labore para la oficialidad educativa del país. Esta guía oficial organiza las cualidades del maestro en forma de once competencias profesionales que luego serán dirimidas en cuatro puntos concernientes a la descripción del estándar, el conocimiento

esperado, disposiciones requeridas y las actividades necesarias para cumplir con el estándar. El desglose de los estándares se enumera a continuación:

1. Conocimiento de la asignatura.
2. Conocimiento pedagógico.
3. Estrategias instruccionales.
4. Ambientes de aprendizaje.
5. Diversidad y necesidades especiales.
6. Evaluación y *assessment*.
7. Integración de la tecnología.
8. Comunicación y lenguaje.
9. Familia y comunidad.
10. Gestión de información.
11. Desarrollo profesional.

El análisis profundo de esta publicación oficial es una tarea que todos los maestros del sistema escolar de Puerto Rico deben realizar.

La descripción de la mayoría de estos estándares puede desprenderse de la información relacionada que se encuentra a lo largo de este trabajo. No obstante, el estándar referente a la evaluación y el *assessment* merece un detente explicativo. Este estándar supone un docente capaz de crear y aplicar instrumentos de evaluación que concuerden con los límites de la evaluación sumativa, formativa o de retroalimentación, entre otros. Además de diseñar actividades fiables de evaluación y *assessment* que permitan conocer la ejecución de los estudiantes.

No es desconocido que el aspecto de la evaluación y la medición resultan procesos incómodos para los maestros de las áreas artísticas. Esta situación ha provocado una probada resistencia hacia la observación sistemática de la acción artística debido a las limitaciones de este grupo de docentes, que, por ello, carecen de una propuesta coherente que asegure la fiabilidad en el juicio crítico

del aprovechamiento de las destrezas referentes a las artes (Wrigley, 2005). Sobre la evaluación en música, Elliott (1987) (citado por Wrigley, 2005) deja entrever que existe cierto misterio en la forma de examinar musicalmente al alumnado, dado que a los responsables de esta área les es difícil describir con detalle cuáles son los resultados que persiguen.

2.3.2.1.2. La ley *No child left behind*

Entre los retos profesionales del maestro de educación musical en Puerto Rico, merece especial mención la adaptación escolar y académica a la nueva normativa norteamericana con rango de ley, *No child left behind*, que establece una regulación de la profesión en el sistema público de educación con condiciones distintas que la hacen laboralmente más dificultosa y aún menos atractiva. Nuevamente, una ley que proviene de Estados Unidos es implantada en la Isla sin observar una necesaria consideración y adaptación al contexto cultural en que se lleva a cabo la educación pública puertorriqueña. Desde la perspectiva de Cochran-Smith (2003), esta norma impone responsabilidades a los docentes que no están sólo relacionadas con su ejecución profesional y que afectan a su salud emocional e influyen en su compromiso académico.

Ya en Estados Unidos, Ingersoll (2005) expone que con la aplicación de esta Ley se han experimentado serias dificultades de captación laboral de profesores cualificados en algunas escuelas, no por una eventual escasa oferta de docentes disponibles, sino porque la mencionada norma se une a bajos salarios, condiciones de trabajo inadecuadas y decisiones desacertadas de los directores de las escuelas en la organización del centro. Realmente, los efectos de esta Ley se vienen a sumar a una situación que, en Estados Unidos es conocida desde hace años. Por ello, Millet (2005) denuncia el conocimiento del Congreso de los Estados Unidos en torno a las encumbradas deudas que contraen los estudiantes estadounidenses para completar estudios universitarios que les capaciten como futuros docentes y la escasa reciprocidad de esos compromisos económicos

personales y familiares con la remuneración que recibirán en el futuro los graduados en un empleo promedio como maestros y profesores.

Concretamente, la ley *No child left behind* establece regulaciones de contenidos académicos, directrices precisas de tipo metodológico y la obligación para el Departamento de Educación de Puerto Rico a cumplirla, bajo la amenaza de reducir los fondos destinados a la educación pública si no fuera así (O'Shea, 2005). Esta ley afecta negativamente al gremio magisterial, pues impone una alta presión sobre las escuelas que no alcancen los resultados de aprovechamiento académico esperados y, además, ya está teniendo efectos negativos visibles en el conjunto del sistema educativo de la Isla, al obstaculizar la descentralización urgente que del sistema de educación que Puerto Rico necesita.

2.3.2.1.3. El maestro de música en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales

Es común que la profesión de maestro de música se integre en todo el mercado de trabajo escolar. Por tal razón, generalmente se estima como normal que un docente deba tener también responsabilidad académica fuera de su área disciplinar. Por ejemplo, en el trabajo con niños con discapacidades físicas.

La inclusión de niños con necesidades especiales en la educación regular es un reto que enfrentan los maestros de la nueva escuela puertorriqueña. Recientemente, este colectivo de la población escolar del país obtuvo el reconocimiento legítimo a la educación y requiere la atención debida por parte de todos los agentes implicados en el sistema educación. Darrow (2006) indica que tanto los niños con discapacidades físicas como con problemas de disciplina alteran, de manera particular, el ambiente en el aula de música. Por lo tanto, los docentes requieren de un entrenamiento recurrente en el manejo de estudiantes que presenten esas características. Conscientes de esa necesidad profesional, los educadores musicales de la Isla reclaman cursos, talleres y conferencias formativas en el área de educación especial (López, 2008).

2.4. Características de la formación profesional de los docentes de música de educación primaria en Puerto Rico

2.4.1. La formación superior de los maestros de música en la Isla

2.4.1.1. Las instituciones de formación superior

La responsabilidad primera de la formación musical profesional de los docentes de educación primaria en Puerto Rico se circunscribe a las instituciones de educación superior. La mayoría de los egresados en la carrera de educación musical se forma en Centros dispersos entre las regiones norte, sur y oeste de la Isla: el Conservatorio de música de Puerto Rico, la Universidad de Puerto Rico (Recinto de Río Piedras), La Pontificia Universidad Católica en Ponce y la Universidad Interamericana en sus Recintos de San Juan y San Germán. Esta última institución ofrece una maestría en educación musical, al igual que el Conservatorio de Música, donde también se puede obtener un diploma avanzado en ejecución instrumental. En este sentido, Puerto Rico se acerca a otras naciones del entorno geográfico, ya que un estudio de Herrera & Lorenzo (2008) señala que la responsabilidad de formar a los maestros de música en gran parte de Latinoamérica recae antes sobre instituciones de corte educativo que de tipo musical.

La acreditación de los programas (titulaciones) de educación de las universidades públicas y privadas de Puerto Rico es voluntaria y recae bajo la responsabilidad de una agencia estatal (Consejo de Educación Superior) y otras organizaciones con sede en los Estados Unidos, como la *Middle States Association (MSA)* y la *National Council for Accreditation of Teachers Education (NCATE)*. En el caso de la Universidad de Puerto Rico sus programas están acreditados por 31 entidades acreditadoras diferentes. Específicamente, los programas académicos de la Facultad de educación están acreditados por *NCATE*, lo que la distingue de las demás instituciones del país por ser la única

escuela de formación de maestros con una credencial obtenida bajo criterios de evaluación que exigen altos niveles de excelencia con una positiva incidencia en los programas acreditados (Saunders, 2001).

Por otro lado, el programa de educación musical del Conservatorio de Música, única institución de formación superior sólo musical de Puerto Rico, está también acreditado por la *National Association of Schools of Music (NASM)*. Según Colwell (2006), esta organización pone un mayor énfasis en la evaluación de los estudios musicales que en los programas de preparación de maestros. Por esa razón, muchas instituciones en los Estados Unidos han prescindido de esta acreditación por considerar que los estándares de la *NASM* no contemplan rigurosidad en los ofrecimientos académicos dentro del campo de la didáctica musical. No es esta una afirmación nueva y, como expone Hannan (2006), el entrenamiento convencional de la mayoría de los conservatorios y escuelas de música sigue circulando prioritariamente en torno a la formación en lenguaje musical, historia de la música occidental, armonía, algún curso de teclado y el estudio de un instrumento primario.

Por lo anterior, es notable la diferencia que se puede observar entre los egresados del Conservatorio de Música y las demás instituciones que gradúan educadores musicales. Obviamente, en este Centro la preparación musical de sus estudiantes supera a la de los egresados de los demás centros de formación de maestros de música en el país, competencia verdaderamente crucial en el desempeño práctico musical del docente a la hora de proponer y realizar actividades musicales en las escuelas de educación primaria (Leung & Wong, 2005). Ahora bien, esta misma diferencia presenta también el riesgo de que los egresados mencionados presenten un perfil profesional vinculado en exceso a la dimensión más práctica e interpretativa de la música, relegando su identificación como maestros a un plano secundario. Así, para Pérez (2007), un número importante de músicos incursionan en la docencia como opción profesional, pero no asimilan la responsabilidad de la dimensión verdaderamente educativa de su trabajo.

Una revisión suficiente de los planes de estudio de formación de los maestros de música en las distintas universidades puertorriqueñas permite afirmar que son notables las similitudes en sus programas académicos. Éstos se caracterizan por currículos todavía encorsetados a las metodologías musicales de principios del siglo XX y no garantizan la mejor de las formaciones para estos profesionales.

El aumento en el tiempo de formación universitaria podría ser un principio de solución de esta situación (Lorenzo, 1998; Ogawa, 2004), pues permitiría ampliar el número de horas de formación con otros contenidos diferentes, pero la tendencia actual en la formación universitaria demanda programas académicos con menor tiempo de instrucción presencial, por lo que difícilmente sería asumida por las autoridades educativas.

2.4.1.1.1. Perfil formativo y profesional que los maestros de música escolar en la Isla deberían adquirir

Como antes se expuso, el compromiso y vocación por la labor docente genera mejores beneficios a la educación musical escolar que un gran perfil como ejecutante (Ogawa, 2004). Por ello, la enseñanza de la música escolar demanda una formación para el educador en la actualidad en la que éste tenga en cuenta su finalidad dentro de la educación general de sus alumnos, desterrando, además, ideas caducas sobre educación musical, pero todavía persistentes, como la de que la música es una sola y que ésta se enseña mediante un método absoluto aplicable a cualquier contexto de enseñanza (Rodríguez, 2000). En este sentido, Hope (2007) subraya que un método no necesariamente tiene que funcionar en todos los escenarios educativos.

En el campo de la educación musical existe tanto consenso como también debate en cuanto al perfil que debe poseer un maestro en la materia. En esta dirección, Hope (2007) indica que un profesor de música escolar con manejo de la voz cantada, destrezas en instrumentos como el piano o la guitarra y ejecución

suficiente de algún instrumento de viento son indicadores de un buen perfil musical, pero este profesional de la docencia de la música no estará completo si no cuenta, además, con una formación equilibrada con capacidades didácticas y psicopedagógicas.

Según Radocy & Bolyle (1979), un músico demuestra su habilidad para la música si la ejecuta, la interpreta, la crea y la puede analizar auditivamente. Obviamente, esta concepción de lo que un músico representa se muestra incompleta si se quiere convertir en un educador musical cualificado para la labor escolar. Burdeva (2005) establece que el maestro de música de primaria tiene como objetivo elevar las actitudes estéticas hacia la música y propiciar experiencias emocionales que desarrollen la necesidad por un gusto musical elevado. Además, este autor identifica varias competencias que debe poseer un docente de música en la escuela primaria:

- Tener el conocimiento sobre estilos y significados expresivos de la música en el devenir de las épocas históricas.
- Ser capaz de analizar la estructura de una composición musical identificando los elementos que describen su forma.
- Poseer destrezas de ejecución instrumental y vocal.
- Contar con las herramientas necesarias que permitan desarrollar en los estudiantes algunas repuestas de tipo emocional a la escucha de la música, además de percibir imágenes visuales provocadas por esta.
- Conocer las estrategias de persuasión educativa capaz de comprometer a los discentes con la participación en actividades musicales que incluyan el canto como expresión artística-emocional, desarrollando sus destrezas vocales.
- Poder involucrar y propiciar el interés de los alumnos hacia la creación musical.

Se da por sentado que estos requisitos de índole competitiva no pueden exigírsele al docente sin el debido entrenamiento en la materia. Por ello, en el caso de la escuela primaria Cutietta (2007) defiende vehementemente la especialización de los maestros en áreas específicas de la música. Este autor

insta a las instituciones de formación profesional a crear certificados de competencia en dirección coral, educación vocal con especialidad en situaciones relacionadas con la *voz cambiada*, especialista en educación musical para los grados de kindergarten a tercer grado y otro de cuarto grado a sexto grado. Además de estas áreas, se recomienda un especialista en caso de que la institución posea un programa de banda instrumental u orquesta.

Tras esta exposición sobre las especialidades intrínsecas a la carrera educativo-musical, parece innegable responsabilidad que tiene el maestro con su nivel de ejecución musical. Sería impensable un docente de música que no tenga cierta aptitud en algún instrumento musical. Sin embargo, pocos sistemas de educación están exentos de este tipo de maestro.

Según Mills (2004), el maestro de música debe ser un músico con un nivel por encima de los estudiantes que atiende. En el caso de profesores de ejecución en instituciones de formación musical o pedagógica, su repertorio debe ser tan extenso como para servir de guía a sus alumnos. Esto no necesariamente debe ser así en los niveles primarios de enseñanza, lo cual no estaría de más, ya que la interpretación musical requerida en estos niveles es muy básica. Algunos de los maestros descuidan su nivel de ejecución amparados en la aseveración anterior, sin querer reconocer que la calidad de la música que reciban los niños repercutirá en su futuro musical. No puede ser un buen modelo el maestro que no es capaz de interpretar con éxito la música que pretende enseñar y, además, a menudo los estudiantes imitan la ejecución de su instructor sin omitir los errores que escucharon (West & Rostvall, 2003).

En el esfuerzo por mantenerse como músico activo, muchos docentes hacen del estudio de su instrumento un episodio más dentro de la clase diaria. Indiscutiblemente, esta práctica puede integrarse felizmente dentro de la labor realizada en el aula.

Otra de las claves formativas del maestro de música debería ser la interacción con generaciones de docentes en ejercicio, lo que promueve el replanteamiento de supuestos sobre la práctica y facilita la absorción mutua de

nuevos saberes. En un estudio de Conway & Holcomb (2008) se pudo constatar el valor de la experiencia compartida a través de las declaraciones de mentores y maestros de nuevo ingreso que establecieron una relación de intercambio de conocimientos, en donde ambas partes reconocieron los beneficios de la mentoría como modelo óptimo de crecimiento profesional. No obstante, para asegurar la calidad de la mentoría, Bauer (2007) recomienda que los profesores identificados como mentores sean verdaderamente un modelo digno de emular y no cualquier maestro con una dilatada experiencia profesional.

2.4.1.1.2. La formación tecnológica en la educación musical actual

La integración de la tecnología en la educación musical merece especial atención, ya que representa uno de los mayores retos actuales para el maestro. Si bien este término parece remitir en primer lugar a una función de grabación de música o de creación de pistas para el uso en las clases, es innegable que las recientes fuentes digitales han ampliado extensamente los recursos con los que puede contar el educador musical. A pesar de ello, todavía un alto número de docentes se muestra reacio a acceder al uso normalizado de las nuevas tecnologías en sus clases. Quizá no se trate sólo de una falta de destrezas de tipo específico, pues Tenti (2007) encuentra que alrededor de un 20% de los profesores de Argentina, Uruguay y Brasil comparten el temor a ser sustituidos por tutores en línea o reducir la comunicación de sus conocimientos a procesos sin valor disciplinario, promoviendo la inmediatez y evitando la reflexión de la interacción profesor-alumno. Bernard et. al. (2004) descarta la posibilidad de que esto ocurra, opinando que el medio tecnológico en sí mismo no implica una ventaja frente a la educación tradicional, sino que en ambas instancias es la rigurosidad con que el instructor diseñe el curso lo que determinará la calidad de la enseñanza.

El desfase entre la tecnología disponible en las escuelas y la clase de educación musical presenta hoy una situación paradójica en la historia de la

música escolar en Puerto Rico. Durante la segunda parte de la década de los ochenta del siglo pasado ya existía un programa de música electroacústica que servía a los maestros y escuelas del país. Durante esa época hubo un entrenamiento masivo de maestros de música en el uso de las computadoras, *samplers*, teclados y otros equipos electrónicos. Esta iniciativa introdujo la tecnología como instrumento para la composición musical, lo que situaba a la música escolar puertorriqueña en la vanguardia del momento. No obstante, la falta de visión institucional dio al traste con la permanencia de este programa tras cuatro años en funcionamiento (Josè, A., comunicación personal, 17 de mayo, 2009).

Así, llega el siglo actual con una demanda de cambios tecnológicos en la música nunca antes tan accesible a los estudiantes. Este hecho reta a la educación musical en un contexto donde la música y la tecnología presentan una nueva relación. Las consecuencias estéticas, sociales, y pedagógicas que esta transformación para la escuela construyen un nuevo entorno de lenguajes innovadores que el profesor debe asumir (Delalande, 2004). Como resultado de esa realidad, resulta hoy una necesidad incorporar de forma urgente las nuevas tecnologías en la formación inicial del profesorado y, por supuesto, a los maestros en ejercicio (Sustaeta & Domínguez-Alcahud, 2004).

La aplicación de las computadoras en la educación musical integra técnicas derivadas tanto de las estrategias de asistencia tecnológica (*Computer Assisted Instruction (CAI)*) como de los sistemas de tutelaje inteligente (*Intelligent Tutoring Systems (ITS)*). En contraste con la ITS, la asistencia tecnológica no explica los contenidos, no hace diferenciaciones entre los estudiantes ni refuerza la reflexión del conocimiento, estos instrumentos sólo se limitan a operar para lo que fueron creados. Los afinadores y metrónomos digitales son algunos de los ejemplos que pueden representar este apoyo tecnológico. Por otro lado, los sistemas de tutelaje inteligente consisten en establecer un ambiente propicio para la instrucción que consiste básicamente en tres categorías de conocimiento: a. experto, basado en que el estudiante tiene niveles muy altos de ejecución y no necesita parámetros ni

grados de complejidad; b. diagnóstico del aprendiz, que establece los contenidos de acuerdo con las habilidades del alumno; y c. curricular que establece las fronteras entre las dos anteriores (Brandao, Wiggins & Pain, 1999). Algunos *softwares* de entrenamiento auditivo, lectura rítmica y ejecución del piano están contruidos sobre este paradigma de enseñanza estratégica. Las actividades relacionadas con la enseñanza de musical escolar a través de las computadoras se pueden emplear para:

- La enseñanza de fundamentos de la música.
- El desarrollo de destrezas de ejecución instrumental.
- La práctica del análisis de obras musicales de diferentes géneros.
- La instrucción y aplicación de las destrezas de composición musical.

Tratando de demostrar la importancia de este asunto, Berz & Bowman (1994) ponen de manifiesto cómo niños de tercer grado de primaria instruidos a través de herramientas tecnológicas de asistencia ejecutaron de manera más efectiva ejercicios de lectura musical que otros enseñados tradicionalmente. De la misma forma, niños de cuarto grado reconocieron mejor la posición de las notas musicales en clave de fa, lo que significa que el entrenamiento en educación musical con el uso de las nuevas estrategias tecnológicas constituye una dimensión significativa en la formación profesional actual y futura de los docentes noveles y experimentados.

Existe infinidad de programas informáticos de educación musical, ya sea para reforzar el aprendizaje o mejorar la escucha de la música (Valenzuela, 2001). Por ejemplo, en el área de escritura musical conviene manejar con soltura algún *software* que produzca partituras completas y las *particcielas* de cada instrumento, y mantenerlo disponible en archivos de memoria virtual. Así, uno de los aspectos que tradicionalmente ha alejado a muchos alumnos del mejor disfrute musical por su tradicional aridez, la lecto-escritura musical y el entrenamiento auditivo, podría superarse en parte con la inclusión de herramientas tecnológicas de enseñanza,

ofreciendo métodos nuevos de identificación sonora acordes con la música actual y más motivadores a la participación del alumnado. A ello Burns (2006) agrega que la tecnología aplicada a la música en el salón de clases apoya al docente en la diferenciación de los estudiantes, reforzando las destrezas y conceptos musicales de acuerdo con los modelos de aprendizaje de cada cual.

Cuando se incorpora al currículo la instrucción musical asistida por computadoras, el maestro debe conocer las necesidades individuales de los estudiantes y el efecto que esta tecnología pudiera tener en su aprovechamiento. Por esto afirma Smith (2009) que es deseable que exista un balance entre las estrategias de aprendizaje que se utilicen para la instrucción musical. Este autor propone que para los conceptos concretos de instrucción musical como la teoría, la identificación visual y auditiva de instrumentos musicales, además de otros conceptos que necesiten de un contexto determinado, se haga uso de la tecnología digital. En cambio, en el desarrollo de destrezas activas en la ejecución de instrumentos musicales es mejor incrementarlo a través de la educación tradicional. Hasta el momento no se han identificado diferencias claras entre ambos métodos de enseñanza.

Muy importante también en las competencias profesionales del maestro de música es el manejo de la red *Internet*, pues mucha de la información que se consulta actualmente se recibe *online* y los docentes deben estar entrenados para guiar a sus estudiantes a conocer los protocolos de conexión y navegación en la red con el propósito investigar y acceder a información, musical o no, relevante para su aprendizaje.

2.4.2. El sistema de formación *on line*

La educación profesional no presencial, a través de la *Web*, se presenta hoy como una opción con cada vez mayor inclusión en la oferta de formación de las instituciones de educación superior, debido a su costo-efectividad y flexibilidad en comparación con a la educación tradicional (Nelson, 2008). No obstante, para

educarse a través de la *Web* se debe contar con determinadas destrezas de comunicación escrita, hábitos de lectura y cierto dominio tecnológico que no todos los matriculados en carreras a distancia poseen (Hebert, 2007).

Larreamendy-Joerns & Leinhardt (2006) apuntan que este nuevo tipo de educación ofrece fórmulas de estudio a la medida de las sociedades modernas. De este modo, algunos senadores del congreso de los Estados Unidos están considerando modificar los criterios de ayuda financiera para estudiantes extranjeros residentes en ese país como medida para incentivar la educación a distancia.

La formación virtual ha probado ser un buen instrumento de educación, aunque una cantidad considerable de escépticos a la educación en línea se ha pronunciado en favor del estilo tradicional de enseñanza, aduciendo que este nuevo formato ha generado una oferta de carreras de estudio aceleradas y con requisitos de ingreso más laxos, así como la proliferación de instituciones de poca credibilidad (CES, 2008). De este modo, es posible comprobar que, por ejemplo, algunas de las instituciones de educación a distancia ofrecen grados de maestría y doctorado en tiempos de realización extraordinariamente reducidos.

La evaluación y medición de la experiencia educativa de formato virtual es otro asunto que preocupa grandemente a los sectores académicos. Para Marks, Sibley & Arbaugh (2005), habría que definir meticulosamente los instrumentos reguladores de la calidad de ejecución de los estudiantes en cursos a distancia, dada la cantidad de información en la red que confunde el aprendizaje de los contenidos y propicia formaciones mediocres.

No obstante, Allen & Seaman (2006) (citados en Nelson, 2008), afirman que la formación en línea no presenta diferencias significativas en comparación con la educación tradicional. Incluso autores como Hansen (2008) afirman que la educación a través de la red es superior a la educación tradicional. Sin embargo, para Bernard et al. (2004), un balance entre ambos tipos de educación no deja lugar a dudas sobre la idoneidad de una experiencia educativa directa y presencial.

En los últimos diez años se han desarrollado en la Isla algunos programas educativos de formato virtual en áreas como la medicina, la tecnología, la administración de empresas y la ingeniería. Sólo en el año 2004 el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico otorgó doce licencias a instituciones de educación superior que ofrecen carreras en línea o a través de videoconferencias. Algunas de éstas cuentan con alumnos matriculados desde la República Dominicana y a otras Islas del Caribe, principalmente en carreras de tecnología y educación (CES 2006).

Naturalmente, esta modalidad de enseñanza-aprendizaje ha incluido también titulaciones de carácter musical.

2.4.2.1. La formación musical *on line*

La formación de maestros de música en espacios virtuales ha crecido considerablemente durante los últimos años. En Estados Unidos, Walls (2008) identificó por lo menos diez programas graduados de educación musical en línea. En Puerto Rico, el Conservatorio de Música ha implementado cursos en formato de videoconferencia, dentro de su oferta de maestría en educación musical.

El único programa graduado en educación musical con modalidad de plataformas de estudio virtual lo ofrece, hasta el momento, la universidad de *Cambridge College of Boston*, una institución con residencia permanente en Estados Unidos pero que cuenta con oficinas en territorio puertorriqueño desde comienzos de la presente década. Esta opción de estudio permite tomar todos los cursos a través de comunicación virtual con el profesor, aunque requiere también pasar un tiempo presencial durante el verano en una sede determinada por la administración de la universidad.

Lo cierto es que para algunos músicos-educadores puertorriqueños que se encuentran trabajando, la educación en línea es un buen modo para cursar maestrías y doctorados que no requieran cursos prácticos o de ejecución musical. Tanto en la Isla como en otras jurisdicciones de la nación estadounidense esta

opción a distancia agiliza los requisitos de grado para ingresar en los programas que demandan las instituciones de educación superior presenciales (Phillips, 2008).

Capítulo 3

Referentes internacionales de comparación de la educación musical en primaria

En un mundo globalizado parece claro que el análisis de lo que ocurre en otros países distintos a Puerto Rico en materia de educación, sea musical o de otro tipo, resulta obligado para contextualizar adecuadamente la realidad de la educación musical escolar en la Isla respecto a otros escenarios geográficos y socioculturales diferentes y entender bien las claves de influencia en ésta de otros modelos curriculares extranjeros. Para ello, el presente capítulo 3 realiza una selección y análisis de los países que guardan alguna relación intensa, histórica o presente, con el devenir de la cultura, la sociedad, la educación y el sistema político del Puerto Rico actual, y, con mayor motivo, aquellos que han ejercido o ejercen una influencia demostrada en la educación musical de la Isla. No sólo se ha partido aquí de similitudes concretas en algunos ámbitos parciales de relevancia para el país, pues, de este modo, países como Singapur, Eslovenia, Irlanda, Israel o Nueva Zelanda podrían haber formado parte de este análisis comparativo, ya que presentan características parecidas a las de Puerto Rico en algunos aspectos. Ahora bien, estos y otros muchos países del mundo no cuentan con vínculos suficientes con Puerto Rico desde un punto de vista cultural y social (Collado, 2009).

3.1. La pertinencia del análisis comparativo internacional de distintos sistemas de educación musical

Tradicionalmente la comparación internacional entre diferentes propuestas de educación musical ha consistido en una descripción de los sistemas de instrucción musical nacionales y regionales (Kertz-Welzel, 2004). Por el contrario, el propósito de este capítulo es el de abordar un mayor radio de observación que permita abarcar otros aspectos de análisis que puedan aportar información relevante en temas transversales dentro de los contenidos del currículo, como la socialización del alumnado, la tolerancia a la diversidad o la construcción de estructuras de pensamiento musical...

Afirma Nielsen (2006) que la comparación de sistemas educativos musicales es una herramienta útil para el descubrimiento de similitudes más que de diferencias entre países, de modo que se obtengan beneficios pedagógicos y didácticos, evitando poner el acento en el posible desequilibrio entre regiones (Carrión, 2001).

Por su parte, Cykler (1969) subraya la importancia de explorar las características de los métodos y formas de aplicar la enseñanza musical en otros lugares y contextos con características culturales distintas. Así, por ejemplo, este ejercicio permitió en su momento conocer las bases de los métodos de enseñanza musical más utilizados internacionalmente (Kodály, Orff, etc.) y las diferencias de la aplicación de estos a las situaciones educativas de cada país. Además, como exponen Burnard, Dillon, Rusinek & Saether (2008), el análisis comparativo de la educación musical también permite el descubrimiento de nuevos paradigmas y añade opciones y estrategias de afrontamiento de situaciones compartidas en diferentes escenarios educativos. Asimismo, según Abril & Gault (2006), este enfoque comparativo posibilita una intervención académica cuyos beneficios se extienden también a los estudiantes.

En otra dirección con marcado carácter antropológico y psicológico, Cross (2009) propone un análisis de las fuentes que proporcionan los significados que

las diferentes sociedades atribuyen a la música, atendiendo a tres dimensiones. La primera de ellas guarda relación con los procesos evolutivos de percepción sonora de los humanos desde una perspectiva psicofisiología, de audiopercepción. La segunda dimensión se refiere a la intención social de hacer música como fenómeno con mayor relación con las sociedades occidentales por el carácter interactivo que genera este hecho entre los ciudadanos. La tercera y última dimensión de significación musical tiene que ver con el contexto en donde las actividades musicales se llevan a cabo y los significados particulares de atribución musical que realizan los integrantes de una sociedad determinada.

3.2. El fenómeno de la globalización y sus efectos musicales

Puesto que este capítulo tercero emplea con cierta frecuencia el término globalización, es necesario aclarar que éste se utiliza aquí siguiendo la definición de Appelbaum, Friedler, Ortiz & Wolf (2009), para quienes globalización significa el intercambio de productos y personas entre gobiernos económicamente estables y la fluidez y dinamismo que esto propicia en la tecnología, la economía, el conocimiento, la política, los modelos de mercado y los valores, más allá de las fronteras territoriales y al margen de posiciones de tipo ideológico. El empleo de esta palabra en el marco de la educación no tiene aquí un significado siempre peyorativo, sino que en algunos casos se usa sólo como sinónimo de inter y/o transnacionalidad.

Obviamente, es necesario reconocer que el fenómeno de la globalización ha traído consigo efectos no deseados en diferentes órdenes sociales y la educación musical no ha podido escapar a ellos. Los extraordinariamente veloces escenarios de interacción social que los medios masivos de comunicación han construido durante los últimos años, la compleja red intercultural que caracteriza hoy a la humanidad (Appadurai, citado por Lum, 2008) o los cambiantes movimientos ideológicos son parte del tupido entramado de la globalización que necesita ser observado (Holton, 2000) en cualquier ejercicio de comparación entre

países y que en este caso puede ayudar a explicar el comportamiento educativo y musical de unos lugares del mundo frente a otros.

Uno de los efectos musicales indeseados de la globalización ha sido la desaparición progresiva de músicas autóctonas poco comerciales y que durante años han representado para bastantes poderes públicos de la cultura y la educación una producción folklórica carente de interés para la sociedad. En este sentido, la escuela del siglo XX se ha convertido en una esperanza de preservación, desarrollo y promoción de estas músicas en peligro de extinción, pues puede hacer mucho para trasmitirlas entre las generaciones jóvenes y aportar valor a su reconocimiento presente y futuro entre éstas (Koellreutter, 2004). La nueva visión del currículum educativo musical internacional de incorporar músicas étnicas y/o de tipo popular en diferentes países (Makela, 2009) debe contribuir a este empeño.

En relación con lo anterior, Delalande (1993) advierte que para lograr algún cambio en la educación musical nacional es preciso tener en cuenta el valor cultural de las músicas autóctonas y la enseñanza de esta. Sorprende en este sentido la tendencia de muchos educadores de Latinoamérica hacia la asimilación de propuestas pedagógico-musicales externas que dejan de lado la riqueza cultural y musical de su entorno social (Barajas, 2000), olvidando que el patrimonio musical nacional es, y debe ser, un elemento esencial en el trabajo docente de cualquier maestro de música (Alsina, 2008). Como afirma Souza (1997) -citado por Grossi (2006)-, la educación musical en el ámbito de la educación general debe ser entendida como una materia que aborde conceptos y prácticas musicales y educativas desde una visión amplia del proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, teniendo en cuenta los principios, valores y conceptos musicales significativos de cada cultura. Incluso la educación musical escolar puede determinar influencias sociales en el ejercicio de la composición, la interpretación, la ejecución y las reacciones de los oyentes ante el hecho musical, a lo que Leython, Matles & Revil (1995) añaden que la territorialidad de la música le da sentido a la música misma, interviniéndola, reglamentándola, limitándola o

divulgándola. Por lo tanto, la transmisión educativa y cultural del conocimiento musical no puede perder de vista lo que ocurre en su entorno más inmediato (Leyshon, Matless & Revill, 1995).

Bajo este contexto, la función musical del docente y las metodologías empleadas por éste quedan dibujadas por la realidad cultural de la sociedad de pertenencia (Zúñiga, 2004). Este sentido nacionalista de pertenencia cultural debe estar presente en la evolución del educador musical, quien debería desarrollar su propuesta de educación musical en el aula evitando ser un mero consumidor de modelos estandarizados y madurando a partir de la propia reelaboración de sus experiencias profesionales (Dawisha, 2002).

Parte del problema para que la sociedad pueda valorar acertadamente el patrimonio musical autóctono que todos los países del mundo tienen es que en la actualidad el número de agentes ajenos al ámbito escolar involucrados en la producción, promoción y difusión musical es altísimo y conforma un colectivo de involuntarios “educadores musicales” informales, por accidente y sin la debida formación, que cuenta con un gran poder de atracción mediática y social: radiodifusores, musicalizadores televisivos, programadores de radio, comunicadores, *discjockeys* de radio y discotecas, operadores de sistemas de sonido, ingenieros de sonido, distribuidores, representantes artísticos, vendedores, productores de espectáculos, etc. están hoy presentes en cualquier región del mundo y suponen una legión de propagadores de un tipo de música uniformizada por la globalización cultural del planeta (Kozul-Wright & Stanbury, 1998), principalmente el pop y el rock de origen anglosajón. Este hecho crea una confusión importante entre la ciudadanía sobre cuál es realmente el *régimen de valores estéticos* bajo el que los consumidores de música construyen sus significados e identidades en torno a ésta y en relación con sus referentes musicales propios (Hesmondhalgh, 2007).

3.3. El estado de la educación musical en los países europeos objeto de análisis

A continuación se presenta una panorámica amplia del estado de la educación musical en los países elegidos aquí en función de los criterios antes expuestos y en relación con el desarrollo de esta disciplina en Puerto Rico. Se ha excluido en este punto 3.3. deliberadamente a la nación estadounidense debido a que ya fue objeto de análisis en el capítulo 2 de este trabajo. En este sentido, baste recordar que este país ha sido un indudable punto de referencia en la cultura puertorriqueña y en la educación musical escolar de la Isla a lo largo de más de cien años. Esta influencia de EEUU sobre Puerto Rico no ha sido exclusiva para este país, sino que responde a un fenómeno de aculturación imperialista que, además, ha sido también realizado por todos aquellos gobiernos con capacidad y liderazgo internacional suficiente para hacerlo (Southcott & Hao-Chun, 2003). Países como China, México, Cuba y Japón, además de las comunidades nativas de los Estados Unidos, suponen ejemplos concretos de cómo las minorías étnicas fueron obligadas a asimilar la cultura norteamericana (Snowden & Hines, 1999).

Los continentes-países que se enumeran seguidamente mantienen un lazo cultural estrecho con la Isla en relación con los orígenes musicales –no norteamericanos- de ésta: indígena, español y africano. Las regiones estudiadas son: Europa; África (Magreb, Ghana, Kenia, Nigeria, Sur África, Malawi y Zimbabwe); y Caribe (Cuba, Jamaica, Santa Lucía, Barbados y República Dominicana).

Para organizar la estructura de este análisis internacional, se ha tenido en cuenta la propuesta de Cykler (1969), que enumera cuatro categorías de análisis:

1. El programa de educación musical en las escuelas públicas.
2. La formación profesional de los maestros de música de preescolar, elemental y escuela secundaria.

3. La preparación de los músicos profesionales.
4. La educación musical después de la escuela (escuelas preparatorias de música, programas culturales, radio y televisión etc.).

3.3.1. Europa

Dentro del amplio territorio que conforma la actual Unión Europea se han originado métodos de educación musical muy reconocidos internacionalmente (Kodály, Dalcroze y Orff) y que han influido en continentes y países tan lejanos de Europa como Japón, Australia, China, África, Estados Unidos, Nueva Zelanda y la mayoría de los países de norte y Sudamérica. Incluso otros métodos extraeuropeos tan difundidos y conocidos como el método Suzuki provienen indirectamente de la influencia europea, pues el pedagogo y violinista de origen japonés Shinichi Suzuki (1898-1998) ideó su propuesta metodológica instrumental al conocer al célebre compositor Carl Orff (1895-1982) y su incipiente método durante una estancia de ocho años en Alemania.

3.3.1.1. Hungría

Hungría ha aportado internacionalmente muchas de las ideas básicas de la educación musical mediante la difusión del método musical de Zoltan Kodály (1882-1967).

La educación musical en Hungría empieza desde los grados preprimarios exponiendo a los niños a una amplia variedad de canciones con alto sentido de valor cultural húngaro (Ordog, 2000). Además, las autoridades educativas húngaras han hecho de la música en la escuela una materia obligatoria en todos los cursos, utilizándola de modo transversal en la educación general del país. Por tal razón, los maestros que aspiran a ejercer la docencia en los grados primarios deben mostrar una gran preparación musical en audiopercepción de los sonidos musicales.

El extenso trabajo de investigación etnográfico-musical sobre las canciones y fuentes del folklore húngaro hecho por Zoltan Kodaly y Bela Bartok fortaleció enormemente los contenidos musicales en las escuelas de ese país (Alsina, 2008).

3.3.1.2. Alemania

Alemania, país centroeuropeo de amplia tradición musical e influyente en las prácticas musicales de todo el planeta, posee un sistema de educación muy organizado en donde la música está firmemente enraizada en las escuelas del sistema educativo público. Ya a principios del siglo XX se había llevado a cabo en este país una planificación importante a favor de la educación musical ciudadana con objetivos pedagógicos muy bien trazados por las autoridades educativas (Gruhn, 2004).

Según Kertz-Welzel (2004, 2005), en la mayoría de los distritos escolares alemanes se hace uso de un prontuario que sirve de guía para la enseñanza musical y se exige a los profesores de música que el contenido de éste sea impartido y desarrollado en sus clases. No obstante, se ofrece libertad al docente para planificar sus lecciones y escoger la secuencia de los contenidos a enseñar.

La evaluación está a cargo de los docentes y no se somete a los estudiantes a pruebas nacionales. Prácticamente, el *assessment* y la observación de la evolución de la competencia instruccional del maestro son inexistentes, por lo que el Estado confía plenamente en el profesionalismo de éste para juzgar el desempeño de sus estudiantes en la asignatura de música.

La formación inicial de los docentes germanos de educación musical está encomendada a las universidades, que deben formar a los aspirantes a educadores musicales desde una perspectiva integral. Tomo & Mook (1994) opinan que el prestigio de las universidades alemanas es extensamente reconocido y los egresados de estas instituciones poseen un alto nivel profesional. Además, ningún profesor de música puede ejercer en las escuelas públicas sin

haber superado exámenes estandarizados que ratifiquen su competencia docente y musical (Rodríguez, 2003). Aquí, todo el profesorado de música debe estar dispuesto a impartir clases en cualquier nivel académico, y es total responsabilidad del docente conocer varios modelos de educación musical, de manera que pueda determinar qué enfoque metodológico es el más pertinente para articular un programa de educación musical efectivo, motivador y de contenido amplio en el ámbito escolar.

Koen (2001) apunta que en las aulas de educación primaria alemanas coexisten tanto la música de masas como la música escolar culta y de corte intelectual arraigada en la tradición. No obstante, para Vogt (2007), todavía perviven en Alemania dinámicas de enseñanza musical nacionalistas y excluyentes que limitan la integración de sus sistemas educativo-musical en corrientes internacionales de renovación.

3.3.1.3. Italia

A diferencia de otros países europeos como Hungría, Alemania o España, en Italia no existe un espacio fijo para la educación musical en las escuelas y la preparación de los educadores musicales presenta muchas carencias (Addessi (comunicación personal, 19 de octubre, 2009, Bologna, Italia); Díaz (2005). Por otro lado, en el entorno escolar de primaria son los maestros de escuela elemental (no especialistas) los responsables de la educación musical de los estudiantes, actualmente.

La cantidad de horas destinadas en los colegios a la música escolar no está formalmente delimitada, aunque, según Tafuri (2000), la planificación curricular de la enseñanza de la música sí ha estado bien definida desde mediados de los años noventa, cuando se establece que la educación musical escolar debe procurar el desarrollo de las capacidades generales del individuo, sin finalidades profesionales y al margen de la instrucción técnico-musical con un fin profesional. Todas las instituciones públicas y privadas que educan musicalmente en este país

están organizadas bajo esta estructura filosófica de educación musical (Tafari, comunicación personal, 15 de diciembre de 2009).

3.3.1.4. Portugal

Al igual que la mayoría de los países europeos, en Portugal el sistema educativo público se divide en tres ciclos, de los cuales solamente en el segundo la música es obligatoria -tres horas a la semana- (Mota, 2000). Esta autora indica que la educación musical escolar portuguesa se inserta en la corriente de educación artística o educación interdisciplinaria del arte, donde la música es subsidiaria de otras materias básicas o artísticas.

En este país los docentes de educación primaria son formados por las escuelas superiores de educación, donde el currículo ha ido sufriendo innumerables cambios durante los últimos años. Un aspecto destacable en el sistema público de ingreso de maestros portugueses en la docencia escolar es que éstos deben superar diferentes exámenes para aspirar a un puesto de trabajo, lo que hasta cierto punto puede asegurar maestros preparados para llevar a cabo su tarea docente de forma competente (Fernandes, 2008).

Desgraciadamente, el tiempo que se dedica a la música en la escuela primaria no es coherente en este país con lo que las metas de la propia ley de educación general recoge (Lucato, 2001).

3.3.1.5. España

A diferencia de otras naciones europeas que han sentado sus bases sobre educación musical en la aplicación y repetición de los métodos surgidos en la Europa de principios del siglo XX (Díaz & Giráldez, 2007), España ha sido lugar de intensa reflexión en torno a la importancia de las capacidades musicales en la escuela desde hace algún tiempo (Molina, 1998). Como expone Oriol (2007), la aportación teórica y práctica de los educadores musicales españoles a este ámbito

ha sido prolífica. Para este autor, la gran actividad de académicos, músicos y compositores españoles ha permitido una buena adaptación de metodologías provenientes de otros países a la realidad nacional y, con todos los matices que se puedan objetar, ha trazado las líneas maestras de un buen sistema nacional de educación musical escolar durante los últimos años.

Por otro lado, la enseñanza del folklore de las diferentes autonomías existentes en España está presente en el currículum de educación musical de la mayoría de ellas, lo que supone un reconocimiento del sistema educativo al rico patrimonio cultural de este país.

En cuanto a la actividad musical en el ámbito de la cultura social, España cuenta con 30 orquestas profesionales que desarrollan su labor en casi todas las comunidades autónomas. Algunas de estas mantienen una actividad pedagógica constante y otras organizan de manera asistemática conciertos para escolares durante sus temporadas regulares. Por ejemplo, la Orquesta Ciudad de Granada ha fijado como una de sus metas el desarrollo comprometido de la educación musical entre el alumnado infantil y juvenil (Neuman, 2003).

La formación de los docentes españoles de música escolar es responsabilidad de las universidades (Herrera & Lorenzo, 2008), y éstos deben superar una prueba (oposición) competitiva para acceder a la función pública docente.

3.3.1.6. Francia

En Francia la música es materia obligatoria en las escuelas públicas del país a partir del sexto grado. Según Lasnier-Schalk (comunicación personal, 17 de junio, 2008), la flauta de pico es el instrumento musical sugerido por el Ministerio de Educación para introducir en la música a todos los estudiantes del sistema educativo público. Esta práctica de interpretación musical en la escuela se suma a otros medios de expresión musical como la creatividad musical, la apreciación

musical crítica, el canto y el manejo de nuevas formas de tecnología para la comunicación (Giglio, 2006).

Los maestros franceses a cargo de esta disciplina deben estudiar la carrera de música y luego ingresar en un instituto de formación magisterial (*Institut de formation des maîtres*), en donde realizan estudios teóricos y prácticos durante tres años para completar una Licenciatura en educación. Después de superar un examen (I.U.F.M), éstos pueden aspirar a una posición docente en alguna institución escolar pública del país.

Giglio (2006) expone que existe un tiempo obligatorio reservado para la educación musical en todas las escuelas primarias (45-75 minutos semanales) y que es un especialista el encargado de concretar el currículo y sugerir actividades musicales en el ámbito escolar. La figura del educador musical cuenta en este país con reconocimiento social y tiene a su disposición, de forma oficial, un método de nombre *A vous la musique*, basado en ejercicios y actividades de Kodály y Dalcroze.

3.3.1.7. Finlandia y Suecia

Si bien culturalmente estos dos países quedan muy alejados de la realidad puertorriqueña, es interesante señalar brevemente que la educación musical en las escuelas de Finlandia y Suecia cuenta hoy con gran prestigio internacional, especialmente en el caso de Finlandia.

La importancia de la música en los centros finlandeses es alta y apunta Robert (2006) que el nivel musical de algunos estudiantes finlandeses roza las características de competencia de un profesional.

En Suecia, la música es también una materia obligatoria en todas sus escuelas. Aunque su situación está en general por detrás de la de Finlandia, es interesante señalar que la mayoría de los estudiantes escolares tiene la posibilidad de tocar un instrumento en escuelas municipales, con clases regulares impartidas

por un especialista en horario extraescolar, y de participar en grupos instrumentales como bandas y orquestas (Lena-Rostvall, 2003).

3.3.1.8. Reino Unido

La inclusión de Reino Unido aquí encuentra su sentido en la influencia que este Estado ha ejercido en materia de educación musical sobre muchas de sus ex colonias y otros territorios de África, Suramérica y Caribe. En relación con ello, los trabajos y colaboraciones desarrollados entre Reino Unido y Argentina y Brasil en áreas como la psicología de la educación musical, la evaluación en la educación musical, la cognición musical y los estudios sobre currículo, entre otras, son un referente de incuestionable presencia internacional en el ámbito de la investigación y la docencia en educación musical (Hentschke & Martínez, 2004).

En la región caribeña, Reino Unido supone el origen de la construcción del currículo de educación musical en el sistema educativo de Jamaica (Minott, 2008).

Los objetivos de la educación escolar en Reino Unido pretenden que todos los niños de primaria tengan acceso a la educación musical, impartida por un especialista o cualquier otro maestro (Holden & Button, 2006). Esta directriz, oficial desde la reforma educativa de 1988, ha sido motivo de debate, ya que los maestros de las demás materias académicas entienden que supone una gran presión para ellos sumar a su ya cargada agenda de trabajo la responsabilidad de dar clases de educación musical de nivel medio (Paynter, 2002). Esta situación del maestro generalista respecto a la educación musical ha originado la creación del maestro coordinador de educación musical, que tiene la función de apoyar al maestro generalista en la integración de la música en las clases, impartir cursos de educación musical y servir de consultor en todo lo relacionado con la cultura musical del centro (Holden & Button, 2006).

Actualmente, la cantidad de maestros de música disponibles en el Reino Unido no satisface la demanda de las escuelas primarias del sistema educativo público.

Por otra parte, este Estado cuenta con magníficas escuelas de música, orquestas, compositores y una tradición musical mundialmente reconocida, tanto en los círculos de la música culta como en los de la música pop.

3.3.1.9. Síntesis valorativa de la situación europea

En mayor o menor medida, todos los países europeos expuestos hasta aquí cuentan con sistemas educativos en donde la educación musical es una materia con reconocimiento curricular y un sistema de inserción profesional de maestros aparentemente riguroso, selectivo y objetivo.

Quizá los retos actuales de Europa en educación musical escolar apunten hacia la formación del alumnado en la escucha y consumo crítico de las nuevas músicas, aprendiendo a discernir de forma crítica la calidad de la amplísima oferta sonora que inunda sus espacios sociales (Rodríguez, 2003).

Finalmente, hay que mencionar también que en la actualidad Europa se encuentra inmersa en un profundo cambio educativo que culmina en 2010 con la convergencia de los sistemas educativos superiores de 49 países del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyos propósitos generales tienen efectos en la formación de los futuros maestros de educación musical, pues las titulaciones de formación del maestro de esta materia se están unificando y parece que van a perder especificidad (Subirats, 2005). Asimismo, instituciones de enseñanza superior europea de música que hasta ahora habían venido funcionando al margen de las instituciones universitarias, como algunos conservatorios, comienzan a ver posibilidades de revisión y mejora de sus planes de estudio y estructuras académicas en el EEES (Zaldívar, 2005).

3.3.2. África

Cualquier incursión teórica en la realidad del continente africano implica un esfuerzo de síntesis en el marco de un espacio geográfico del planeta con una diversidad enorme de todo tipo; un extenso continente que comprende 53 países y 700 millones de habitantes que en conjunto hablan más de 700 idiomas diferentes (Akrofi, 2002).

En la actualidad, el patrimonio musical de los países africanos pone a disposición de la educación internacional abundantes ejemplos de expresión musical que definitivamente contribuyen a la diversidad y creatividad del ambiente musical escolar de muchas naciones de occidente.

Para los niños de muchos países de África, la educación primaria no se produce en un entorno reglado de enseñanza-aprendizaje, y en el caso de la música ésta se considera una experiencia de intercambio familiar y comunal donde naturalmente se adquiere el lenguaje de los sonidos de igual modo que las destrezas de comunicación discursiva (O'flynn, 2005).

La educación musical en África es un proceso informal, aunque no por ello deja de tener objetivos y contar con cierta metodología, que se centra sobre todo en la participación masiva y el entrenamiento de futuros músicos competentes, que más tarde se convertirán en referentes culturales (Nzewi, 1999).

Un detalle de vital importancia para una exploración de la música y la educación musical en el llamado *continente negro* estriba en la identificación de lo que es africano y lo que no. Como apunta Adeogun (2006), la diversidad de comunidades étnicas, estilos musicales y tradiciones milenarias en este continente no ha permitido desarrollar un sistema de educación musical propiamente africano, lo que tiene que ver con la necesidad de atender a una definición de lo africano desde una perspectiva cultural-geográfica. Para ello, la visión de África como territorio común, dentro de su extraordinaria pluralidad, debe atender entonces a un bloque constituido por los países de clara tradición arábiga, lo que comprendería el norte de la región y las naciones del sur del Sahara, y otro gran

brazo cultural conformado por el África subsahariana. Esta es la perspectiva desde la que se expondrán a continuación las características de los sistemas de educación musical de los países analizados en este punto 3.3.2., sobre los que, por necesaria síntesis, sólo es posible describir aquí algunas pinceladas del vastísimo escenario geográfico, cultural y musical africano.

3.3.2.1. El Magreb

De acuerdo con Chafchaoui (2002), la educación artística en las escuelas de Marruecos, Argelia y Túnez es muy escasa y limitada (Argelia, 2008; Marruecos, 2008; Túnez, 2008). La educación musical formal comienza en los países del Magreb tras la escuela primaria y el arte es una materia opcional debido al que el Ministerio de Educación de estos países no cuenta con recursos suficientes para afrontar el coste que supondría la implantación efectiva de las artes en el currículum escolar.

En el caso de Argelia, la poca educación de tipo artístico que existe se limita a las artes visuales y la artesanía en todos los niveles escolares. Túnez incluye tímidamente en la oferta curricular escolar la expresión dramática y musical y quizá es en Marruecos donde se están llevando a cabo los mayores esfuerzos en favor de una educación musical ciudadana, aunque no escolar.

Durante el período 2000-2003 el gobierno marroquí creó un Centro de Arte con instalaciones habilitadas para la enseñanza de artes visuales, teatro, música y artes gráficas (Boudrig, 2006). En el área profesional existen, además, los llamados Institutos de música y arte supervisados por el Ministerio de Cultura o por autoridades municipales. Este tipo de oferta formativa se ubica en las ciudades y es la fuente principal de los intérpretes, músicos y maestros de música con alguna formación suficiente (Chafchaoui, 2002).

3.3.2.2. Ghana, Kenia, Namibia, Nigeria, Sur África, Malawi y Zimbabwe

3.3.2.2.1. Ghana

La situación de la educación musical en el África subsahariana ha de entenderse en relación con el difícil escenario social y educativo de los países que conforman esta región del mundo. En este contexto, Ghana es una nación rural organizada socialmente en torno a seis grupos étnicos, donde la tribu Ashanti es la predominante, y con una lengua, el Akan, de comunicación interétnica. La organización temporal escolar se distribuye en tres cuatrimestres académicos (enero-abril, mayo-agosto y septiembre-diciembre), el idioma oficial es el inglés y el currículo escolar responde a estructuras británicas que contrastan con la realidad social de la república. Una gran mayoría de la población accede a las escuelas de nivel elemental, pero muy pocos niños logran una educación secundaria y menos aún universitaria.

Akrofi (2002) indica que la educación musical de las escuelas primarias de este país se reduce escasamente a actividades vocales informales, dejando la formalidad para los grados secundarios y universitarios. Aunque la educación musical es obligatoria en los grados primarios, la mayoría de las escuelas no pueden ofrecer una educación musical que satisfaga las necesidades de los estudiantes, que viven un gran desfase entre las actividades musicales de la escuela y las que experimentan en su entorno social (Dzansi, 2004).

En relación con la realidad de la educación de las artes en esta nación del este de África, Coe (2001) observa cierta iniciativa gubernamental que merece ser emulada por otros países.

Básicamente, la educación cultural de Ghana es responsabilidad de la Comisión Nacional de Cultura (CNC). Esta agencia gubernamental fue creada por ley en 1990 para organizar, desde una perspectiva amplia, la vida cultural del país. Bajo su tutela se encuentran todas las organizaciones y propuestas artísticas que operan dentro de la sociedad ghanesa. Por ejemplo, la orquesta sinfónica

nacional, el instituto nacional de teatro, la asociación de escritores y la oficina de derechos de autor, entre otras.

Entre las múltiples responsabilidades de la CNC se pueden mencionar la organización de festivales de música y danza, los encuentros corales, la preparación musical de artistas en el exterior, la serie anual de conciertos sinfónicos y la educación artística de sus ciudadanos, especialmente en música tradicional y danza, además de la implantación de la educación cultural en las escuelas. El programa de educación cultural escolar tiene dos componentes. El primero, bajo el auspicio del Banco Mundial, promueve una reforma educativa donde se contemplan el estudio de la música, la danza, las costumbres en el círculo vital, las artes y la religión en contextos de educación tradicional. El otro componente involucra competencias culturales intraescuela, en donde los estudiantes hacen demostraciones artísticas en áreas como el lenguaje del tambor, recitales de poesía, música coral e interpretaciones de danza-teatro.

Otra de las actividades de la CNC es la creación de nuevos públicos que disfruten de las actividades que se organizan para la población.

Para Aquandah (2006), la vida musical de Ghana se puede resumir en el consumo de corrientes tradicionales como la música étnica (funeraria, cantos de trabajo, tradición oral etc.), la música cotidiana, que consiste en la coexistencia de la música tradicional e importada, y la música académica (coral o instrumental), que se puede apreciar en salas de concierto, iglesias o instituciones académicas como universidades o colegios privados. Además, existe una gran cantidad de música marcial que es interpretada tanto por bandas oficiales como por grupos locales que integran instrumentos musicales africanos con instrumentos occidentales como la trompeta, el saxofón, el clarinete o la guitarra.

La educación musical contextualizada en la tradición del país es uno de los objetivos de las autoridades educativas actuales. Así, se pretende recuperar como material musical escolar la tradición oral y sonora de diferentes grupos tribales del país, por ejemplo, de los Anioma (Ngozi, 2008). En esta dirección, Klooper (2005) y Nyomi (2001) sugieren que se promuevan colaboraciones internacionales donde

tanto los artistas y autoridades educativas locales como de otros países creen catálogos de fondos musicales para ser usados en las escuelas y en las comunidades con el fin de promover y ayudar a preservar la tradición y costumbres de estos pueblos utilizando los medios de educación musical con que han contado a través de su historia.

3.3.2.2. Kenia

En Kenia señala Kilonzi (1998)-citado en Akrofi (2002)- que la educación musical escolar sí cuenta con un espacio propio en las escuelas primarias y tiene bastante fuerza en la formación universitaria y las escuelas normales. El sistema de educación oficial se compone de 8 años de escuela primaria, 4 de escuela secundaria (2 años de primaria superior y 2 años de secundaria junior) y 4 años de nivel terciario. El propósito educativo del gobierno se engloba en la transmisión de la *sabiduría* dentro de las categorías de educación utilitaria, social y cultural (Floyd, 2003b). No obstante, este último autor indica que el alcance de la educación musical en las escuelas rurales es más limitado en el país, aunque la participación de los estudiantes de estas escuelas en los festivales culturales es muy lúcida y competente.

En este país sólo pueden ejercer el magisterio profesores debidamente certificados por una de las cuatro instituciones autorizadas por el Ministerio de Educación.

Es significativo que exista una Comisión presidencial de la música nacional (*Presidencial Nacional Music Comision*) y que ésta encargara ya en 1982 una revisión del currículo que ha culminado con un interesante informe que propone cambios en la educación musical escolar: por ejemplo, el canto del himno nacional, la apreciación de la música tradicional en el contexto de las comunidades (40 a 70 en total), a través de experiencias de danza, música, costumbres, decoración y vestimenta de identidad, con el objetivo de incentivar el respeto por las otras culturas vecinas. Además, la comparación de canciones

nativas, la construcción de instrumentos musicales, la exposición del alumnado a dos de los estilos musicales contemporáneos, occidentales y orientales, el análisis musical y la organización y la participación en conciertos y festivales forman parte de las metas propuestas (Floyd, 2003a).

Como apoyo didáctico a esta iniciativa gubernamental, Floyd (2003b) destaca la creación de textos escolares de educación musical publicados en colaboración de maestros de música nativos y de otros lugares de fuera del país, que luego se utilizan como material de intercambio entre colegas de todas las comunidades. El mismo autor no duda en avalar esta acción como medida oportuna para utilizar la música como medio de unificación nacional, pero tampoco deja de indicar que algunos de estos textos no presentan el necesario balance de sus contenidos, pues algunas etnias están poco representadas.

La formación de los profesores de música en Kenia se lleva a cabo con los manuales y textos de estudio empleados en Sudáfrica, donde por razones raciales, aún después del *Apartheid*, la música occidental es el material exclusivo de enseñanza, perpetuando las características culturales de la clase dominante blanca (Oehrle, 1988) -citado por (Akrofi, (2002)-. Como medida correctora a esta situación se han creado colaboraciones musicales con músicos profesionales y/o tradicionales de la comunidad que, de manera permanente o puntual, refuerzan el trabajo de los educadores musicales en el aula. Estos intercambios han incrementado las oportunidades de acceso público a conciertos y la posibilidad de promover entre los ciudadanos el valor y el apoyo a los músicos. Además, se han organizado cursos de desarrollo profesional de docentes musicales y se han elaborado grabaciones de música relevante para el contexto escolar (Floyd, 2003a).

3.3.2.2.3. Namibia

Según Mans (2002), la educación musical en las escuelas primarias de Namibia presenta un interés especial por el empleo de las artes como medio de

fomentar la socialización, por lo que se subraya la importancia del juego y la utilización de estrategias relacionadas con la danza y el teatro en las actividades de aula durante los primeros niveles escolares de este país.

Expone Moore (2009) que la riqueza cultural de este pueblo, distribuida en los ritos religiosos, mitos, canciones y bailes, no es valorada en los círculos académicos. Para corregir esta situación, Moore (2002) y Phuthego (2005) proponen introducir prácticas del método Dalcroze en las escuelas, que pudieran ser útiles como enlace entre los hábitos tradicionales de enseñanza-aprendizaje de la música de los africanos y la educación musical en el contexto escolar.

3.3.2.2.4. Nigeria

A finales del siglo XX Nzewi (1999) -citado por Akrofi (2002)- denunciaba que en Nigeria la educación musical en los grados primarios no es una prioridad. Desde la independencia de Gran Bretaña en 1960, dentro de la limitada actividad musical escolar de este país, los educadores musicales locales han tratado de crear unas bases metodológicas para la enseñanza de la música desde un punto de vista nigeriano. Según Onyeji (2008), la intención no es relegar el currículo de procedencia británica, sino adecuarlo a las necesidades culturales de las nuevas generaciones.

Por otro lado, no todos los grupos étnicos de Nigeria responden a los mismos conceptos de expresión artística, por lo que la implantación de un sistema de educación que reúna todas las sensibilidades es, desde luego, todo un reto (Ngozi, 2008).

Tradicionalmente la educación musical en Nigeria ha estado basada en el deseo de educar personas musicalmente capaces que mantengan su cultura y espiritualidad.

La imagen del maestro de música se concibe como un propagador del conocimiento tradicional a las nuevas generaciones y el músico profesional debe realizar su arte supeditado a los intereses públicos. Adeogun (2006) revela que

esta situación ha ido disminuyendo debido a factores como la islamización de la población, las actividades misioneras foráneas, la urbanización, el estado moderno y la colonización cultural a través de la escuela. También expresa este autor que tanto los músicos como los educadores musicales de nueva generación intentan adaptarse a las exigencias del mundo moderno en un país de contradicciones entre sus significados musicales y el consumo masivo de música.

El entorno sonoro de Nigeria se alterna entre la música africana-islámica, europea-americana, que se difunde a través del proceso oral, eventos de música comunal, conciertos en vivo y la experiencia multimedia. Además, los centros de educación terciaria representan un espacio para la expresión de músicas de diferente índole. Actualmente existen 16 colegios de educación que cuentan con departamentos de música que se erigen en los grandes guardianes de la cultura nacional, formando compositores, músicos y educadores musicales (Onyeji, 2008).

3.3.2.2.5. Sur África

A diferencia de las naciones africanas anteriores, Sudáfrica considera la educación musical una materia independiente, y, según Herbst, Wet, & Rijdsdijk (2005), los planes de estudio contemplan la enseñanza de música africana en la escuela primaria, aunque son los maestros generalistas los encargados de esta.

Destaca Akrofi (2002) que la incapacidad de los profesores subsaharianos de enseñar música pertinente a la sus estudiantes genera desinterés y desasosiego entre éstos respecto a la materia de educación musical, en un sistema educativo donde solo el 5% de las escuelas poseen aula de música.

3.3.2.2.6. Malawi

La educación musical y artística de este país se presenta difícil por cuanto existe un serio déficit de maestros que puedan satisfacer mínimamente la docencia de esta materia y los pocos educadores musicales existentes no cuentan

con ambientes escolares propicios ni equipo básico para la enseñanza de la música en las escuelas primarias.

Malawi es un país con 2.8 millones de estudiantes en 3.700 escuelas primarias y el sistema público de educación no es capaz de dotar la demanda existente de maestros, que es muy alta. Se hacen esfuerzos gubernamentales, con ayuda internacional, para preparar formadores en poco tiempo (Kunje, Lewin, & Stuart, 2003), pero esto supone un perjuicio para la especialización del docente, que tiene sus efectos negativos en la educación musical.

En Malawi la formación oficial de los profesores de música está a cargo de 12 institutos de formación magisterial que apenas tienen disponibilidad de formadores en esa área académica para preparar a los futuros docentes.

3.3.2.2.7. Zimbabwe

Strumpf (2001) estima que la educación musical en las escuelas primarias de Zimbabwe va por buen camino, a pesar de los problemas recurrentes en la adquisición de instrumentos musicales, equipos de audio, libros de texto y captación de maestros de música competentes.

La formación profesional de los docentes se realiza en la Universidad de África, una universidad pan-africana de línea religiosa Metodista Unida, cuyo programa profesional de Bachillerato (Licenciatura) en educación musical tiene su énfasis en el desarrollo de métodos creativos de enseñanza de la música. Este programa se enfoca en un estudio amplio de las tradiciones africanas, así como en música occidental y de otras partes del mundo. Además, desde el año 2002 los maestros con experiencia laboral que posean un diploma en educación sin un grado pueden optar a un Bachillerato en un programa de dos años en los que se incluyen seminarios de enseñanza musical y un seminario de asuntos curriculares sobre educación musical.

La materia de música se imparte en las escuelas de Zimbabwe con ejemplos musicales de la cultura autóctona, que concuerda con la orientación

hacia una educación multicultural promovida por el Estado, que reconoce en primera instancia la música propia y después la música del resto del mundo.

3.3.3. Entorno Caribeño

Desde una perspectiva geopolítica, el Caribe se divide en Antillas Mayores y Antillas Menores. Dentro del grupo de las primeras, Cuba es la mayor de las Antillas, distinguiéndose de Puerto Rico, República Dominicana, Haití y Jamaica por su extensión territorial. Todas estas Islas presentan una gran influencia africana desde la época de la conquista europea. Sin embargo, cada una de ellas posee características culturales y musicales muy propias.

3.3.3.1. Cuba

Puerto Rico y Cuba han mantenido durante mucho tiempo una estrecha relación cultural. La poetisa Lola Rodríguez de Tió se refiere, en uno de sus poemas, a ambas Islas como las alas de un mismo pájaro. Ésta puertorriqueña impregnó de sentimiento revolucionario cubano el himno de Puerto Rico, escrito durante su exilio en Cuba a fines del siglo diecinueve (Toledo, 2007). La colaboración entre músicos y compositores de ambas islas ha sido constante desde siempre.

La música cubana es reconocida en muchas partes del mundo y está muy presente en la educación musical informal de los cubanos. La variedad de géneros musicales que convergen en diferentes escenarios de la cotidianidad cubana muestra una gran riqueza creativa e interpretativa que muchos países en el mundo desearían poseer. Parecería que el bloqueo económico que mantiene Estados Unidos sobre la Isla desde 1959 no ha tenido impacto en el ámbito de la cultura cubana (White, 1992).

Ya desde principios del siglo XX la educación musical en Cuba tenía identidad propia, con ejemplos como la creación de un método de solfeo adaptado

a su música, publicaciones de canciones infantiles cubanas y el establecimiento de la música de la Isla como materia prima para la introducción a las destrezas musicales en la escuela (Barceló, 2007).

Indica Ponsona (2005) que en Cuba casi no se hace uso de los métodos de educación musical más internacionales y comercializados, como el método Kodály y otros de origen europeo.

Según Martínez (comunicación personal, 25 de junio, 2008), en el sistema de educación cubano la Educación Musical es parte del currículo obligatorio de las asignaturas del nivel primario de la enseñanza general y la enseñanza es gratuita en todos los niveles.

El sistema público de educación se divide en pre-escolar, hasta cinco años, que incluye las guarderías; primaria, desde los seis años y obligatorio; secundario, desde los trece años, subdividido en dos ciclos (inferior y superior); y superior y universitario.

El porcentaje de personas adultas alfabetizadas en esta isla es de un 95%.

Los estudios posgraduados en educación musical son parte del abanico de oportunidades para el crecimiento y desarrollo profesional de los maestros de música. La obtención de un grado de maestría o de doctorado en Cuba puede alcanzarse tras cumplir los requisitos necesarios.

La educación profesional representa un asunto medular dentro de la formación docente de los maestros cubanos, por lo que se fomentan los programas de perfeccionamiento para profesionales en ejercicio y las licencias a tiempo completo como parte de los incentivos gubernamentales para la obtención del mayor número de docentes con una capacitación académica máxima.

La educación musical de la población cubana comienza desde los grados preescolares, donde se enfatiza en el desarrollo de las manifestaciones artísticas verbales y no verbales a través de la rítmica y la lúdica, y las clases son impartidas tanto por profesores especialistas y generalistas como por los de cultura física (Torre, Palomares, Castellano y Pérez, 2007).

En las escuelas públicas existen instituciones de educación general y otras de instrucción especializada. Todos los estudiantes que cursan la escuela primaria están expuestos a una experiencia musical muy diversa, en la que se ponen de manifiesto destrezas básicas de audioperceptiva, expresión corporal, educación vocal y ejecución de instrumentos de pequeña percusión. La labor de la enseñanza musical en esta etapa puede estar a cargo de especialistas en educación musical, instructores de arte o maestras entrenadas. Estos docentes están apoyados por el programa televisado de educación musical, que opera desde el año 2001 en los niveles de primaria y secundaria básica respectivamente. Las emisiones televisivas, transmitidas a todo el público, y el material curricular que acompaña estos programas está al alcance de todos los maestros y son producidos y supervisados por el Ministerio de Educación Nacional (Sánchez & Morales, 2004).

Tras haber finalizado los primeros seis años de educación general básica, algunos de los estudiantes con destrezas musicales especiales podrán ingresar en escuelas especializadas en la instrucción de instrumentos musicales, después de haber aprobado varias pruebas de aptitud musical muy rigurosas.

Del nivel intermedio en adelante, la educación musical de los estudiantes cubanos está compartida entre el desarrollo de nuevos públicos y la formación de músicos profesionales. En la corriente de la educación general, la notación musical o la ejecución con destreza especial de un instrumento musical no son considerados requisitos esenciales para lograr los objetivos educativos trazados en la escuela. Según Sánchez (entrevista personal, 7 de julio de 2009), puede que algunos de estos estudiantes nunca lleguen a poder decodificar un pentagrama, pero sí deben saber identificar auditivamente los ritmos nativos y conocer los toques en el tambor que le dan identidad a su cultura musical.

Asimilando la educación musical reglada en Cuba con el resto de las áreas educativas, debería suponerse que su calidad es alta, pues recientemente un estudio auspiciado por la UNESCO ha situado a este país como la nación caribeña

y latinoamericana con mejores resultados en la educación primaria (“Cuba resultado”, 2008).

Asimismo, tanto la población general como los estudiantes escolares pueden satisfacer sus inquietudes musicales en las llamadas *Casas de Arte*. Estos Centros ofrecen clases de instrumento y proveen la instrucción necesaria para el dominio del lenguaje musical sin fines necesariamente profesionales. Ocupaciones relacionadas con la música como los radiodifusores, discjockey, promotores de espectáculos, instructores de arte u otros están entre los que se benefician de este sistema organizado de educación musical no formal.

Para los músicos profesionales las oportunidades de empleo son diversas en Cuba. En estos momentos, con los Planes de Desarrollo del Instituto Cubano de la Música (ICM), se ha proyectado un proceso de ubicación de los graduados musicales que está en coordinación con las demandas del país en todas las provincias. Los músicos se ubican en orquestas sinfónicas, bandas, agrupaciones de cámara o agrupaciones de música popular, entre otras. Algunos músicos tienen una sola ubicación, pero son los menos. Existen numerosos grupos musicales, compañías de teatro y espectáculos en general con base en la Isla, que se suman a las ofertas de empleo que reciben los músicos cubanos desde muchos países.

Los instrumentos de cuerda son importantes para la música cubana, debido al Plan de Desarrollo de la formación de Orquestas Sinfónicas en el país.

Este país caribeño, al parecer, posee un sistema competente de educación musical formal. En palabras de Lorrenzino (2006), sería una gran aportación a la educación musical el estudio a fondo del engranaje de la educación musical reglada en Cuba, dado el hecho de la gran calidad de músicos cubanos que demuestran su gran nivel en todo el mundo.

3.3.3.2. Jamaica, Santa Lucía y Barbados

Estas Islas conforman el Caribe anglófono y la influencia inglesa en ellas proviene de la época colonial. Desde finales del siglo XIX la música ha sido parte de los planes de estudio en las escuelas de estas Islas, que siguen básicamente el modelo educativo británico (Tucker & Bowen, 2001).

En el caso de Jamaica, afirma Smith (2005) que su filosofía educativa está claramente definida por raíces sociales ampliamente presentes en su música autóctona. Según este mismo autor, la música tradicional de esta Isla configura el currículum musical escolar, que se sitúa por encima de la música de corte europeo.

La educación musical en las escuelas primarias en este grupo de Islas caribeñas está centrada en la práctica de coros escolares, juegos musicales y la enseñanza de la caligrafía musical básica. Además, el uso de la flauta de pico ha sido introducido en las últimas décadas por su comodidad y accesibilidad para el alumnado. Aunque otros instrumentos no melódicos han ido introduciéndose en la educación musical de la región, todavía el canto sigue siendo el medio musical principal en las escuelas, desde preescolar hasta sexto grado. La organización de un coro de voces o un conjunto instrumental escolar suele estar a cargo del maestro en horas fuera del horario escolar y sin remuneración extra.

Aunque la mayoría de las escuelas secundarias cuenta con maestros de música en su plantilla, su labor está limitada por la falta de instrumentos musicales y equipos electrónicos. En muchos casos, la labor de este docente se reduce al rol de organizador de conciertos, programas especiales, entrenamiento de los alumnos para concursos musicales o la preparación del programa artístico de las graduaciones (Tucker, 2000).

Por otro lado, la organización de conjuntos de música pop, ensambles de percusión y *bandas de acero* (*steel bands*) han surgido en estas islas como una buena opción para la ejecución instrumental, especialmente en el nivel de secundaria, por el bajo coste de los instrumentos. No obstante, la limitación de

recursos económicos no ha obstaculizado que existan algunas bandas instrumentales y orquestas en algunas de las escuelas que han logrado formalizar colaboraciones académicas con instituciones de Estados Unidos, que les donan instrumentos usados y ayuda técnica. En este caso, la dificultad estriba en conseguir un director musical suficientemente preparado para la dirección de estos grupos.

Exponen Tucker et al. (2001) que existe cierta conciencia nacional en cuanto al uso de la música popular del Caribe, a pesar de la fuerte influencia del repertorio religioso prevaleciente en la educación musical escolar desde la abolición de la esclavitud en 1834. Según Mordecai & Mordecai (2001) –citados por Mundle (2008)–, la Isla de Jamaica cuenta con la mayor cantidad de iglesias per capita y por quilómetro cuadrado en el mundo. Esto es resultado de un movimiento muy activo de diferentes iglesias cristianas que tratan de mantener la atención religiosa de los creyentes de la Isla desde 1841 y que a su vez han marcado la historia de la educación en este país (Davis, 1998).

La meta de muchos educadores musicales de la región es elevar la música folklórica a un nivel equiparable a la música europea. En este sentido, la religión Rastafari y su música representativa, el reggae, están presentes en la educación de los jamaicanos y ofrecen cierto balance con la todavía fuerte influencia de la cultura británica. Así, no es ajeno en la educación musical de Jamaica el ideario de Swanick (1979)-citado por Minott (2008)–, quien consistentemente ha defendido que la música enseñada en la escuela no puede estar divorciada de la música que se escucha fuera de ella.

Continuando con Jamaica, Tucker (2003) informa que existen 977 escuelas de las que 105 ofrecen la asignatura de educación musical. Una tercera parte de estas escuelas son secundarias urbanas, con una población de estudiantes excesiva. Estas escuelas, a su vez, están divididas entre la escuela tradicional de segundo nivel, para la que hay unos requisitos de entrada, y otras que pueden ser escuelas técnicas, escuelas de aprendizaje intensivo o escuelas *juniors* (estudiantes de 16 años solamente). También Tucker (2003) afirma que, aunque

todas las escuelas deben tener un maestro de música, éste no cuenta con un presupuesto que pueda al menos garantizar un instrumental básico.

En las escuelas elementales la enseñanza de destrezas musicales está a cargo de maestras generalistas, de las cuales un 10% no cuenta con preparación formal en educación musical (Mundle, 2008).

Tanto Santa Lucía como Jamaica se han distinguido entre las Islas circundantes por tratar de establecer un currículo escolar suficiente, tanto para escuela primaria como secundaria, a pesar del poco apoyo recibido desde sus Ministerios de Educación.

Dentro de la educación primaria, los maestros son aquí generalistas y deben ocuparse de la docencia de diferentes materias escolares. En un intento por consolidar un concepto de educación musical escolar y entrenar maestros especialistas en música, se viene expidiendo desde 1997 un certificado (*Caribbean Secondary Education Certificate in Music*) que ofrece a los estudiantes y músicos de la región otras alternativas profesionales y legitima la educación musical como una materia que hasta ese momento no ha sido tomada con seriedad por las autoridades gubernamentales.

La preparación común de un maestro en Jamaica se lleva a cabo en el marco de los grados universitarios en educación. Además, los maestros que desean obtener una especialización formativa en música pueden asistir a dos de las nueve instituciones académicas responsables de la formación de maestros, así como a la escuela de música del Edna Manley College of the visual and performing arts. Al culminar su formación, estos docentes pueden acceder a un certificado y, en el mejor de los casos, a un diploma en educación musical. Algunas escuelas de maestros ofrecen Bachilleratos (Licenciaturas) en educación en algunas áreas, aunque principalmente estos son impartidos por universidades (Mundle, 2008).

En función de los currículos de ascendencia anglosajona que son tenidos en cuenta en estas islas (*The British National Curriculum and the American Nacional Standards for Music*), las destrezas musicales a desarrollar en la escuela

estarán enmarcadas dentro de las experiencias de ejecución (vocal o instrumental), el desarrollo de nuevas audiencias y la composición (Tucker, 2003). La actividad de composición musical como estrategia adicional en la educación musical escolar responde a la influencia de educadores musicales de renombre internacional, como los británicos John Paynter, Keith Swanwick y Michael Burnett.

A pesar de las dificultades para la educación musical antes expuestas, en las escuelas de esta mancomunidad caribeña se han hecho avances significativos para definir el concepto de educación musical escolar hacia el que se quiere avanzar. Así, aspectos como el contenido musical nativo, el canto como medio principal de la enseñanza y la importancia de la composición musical en la tarea escolar como fuente de identidades propias, son elementos que configuran de forma consensuada esta materia en las escuelas de los tres países.

3.3.3.3. República Dominicana

La influencia puertorriqueña en la educación de este país ha sido constante desde hace años. Según López (1998), ya en 1850 había profesores en República Dominicana procedentes de algunos puntos de la isla de Puerto Rico. Gran parte de la organización del sistema escolar de la república se le atribuye al puertorriqueño Eugenio María de Hostos, a finales del siglo XIX (Morrison, 1994), momento en que la figura del *maestro cantor* fue incluida dentro del profesorado de las escuelas públicas dominicanas (Acra-Brache, 2004). Este hecho innovador fue el inicio de una larga tradición de actividad coral escolar que luego sería oficializada por el ex presidente Joaquín Balaguer, declarando a mediados del siglo pasado el mes de octubre como el mes de la canción escolar.

Musicalmente, Coopersmith (1945) afirma la relación entre Puerto Rico y República Dominicana al identificar a un nativo puertorriqueño (Ignacio Martí –Calderón- 1841-1903) como el compositor del *Capotillo*, canción que se consideró por muchos el himno del nacional dominicano durante años y que se

sumó a otras composiciones recopiladas en el libro de canciones escolares *La Patria Canción*.

Por otro lado, la música y la educación musical en esta nación caribeña no pueden dejar de tener en cuenta también a Haití, país con el que República Dominicana comparte la isla. Si a pesar de la distancia marítima con Puerto Rico, ha existido un intercambio de influencias entre las músicas de ambos países, es sensato afirmar que este mismo hecho se ha podido dar entre República Dominicana y el pueblo haitiano. No obstante, la desafortunada evolución y las difíciles circunstancias de Haití no permiten el acceso a datos que permitan estudiar el intercambio cultural mantenido de manera informal entre los dos países. Entre las pocas referencias de consulta disponibles en este sentido, Averill (1989) estima que dicho intercambio ha existido entre estas naciones aún antes de la independencia de Haití de Francia en 1805. Este autor describe la influencia de los músicos dominicanos sobre muchos colegas haitianos y se suma a Largey (2004) para afirmar que géneros musicales como el merengue han sido fuertemente influenciados por tendencias musicales provenientes de Haití. Largey (2004) también indica que el contexto de la educación musical informal que impera en Haití tiene como marca característica la participación colectiva y un amplio repertorio de canciones provenientes del entorno rural que han caracterizado con firmeza las bases de la música urbana.

La instrucción musical formal en la República Dominicana se ubica principalmente en el Conservatorio Nacional de Música, una de las instituciones musicales adscritas a la Secretaría de Educación del Estado, que, junto a las escuelas de Bellas Artes, Academias y Liceos de Música, entre otros, se encarga de desarrollar el talento musical de los ciudadanos dominicanos. No existe la educación musical formal en las escuelas primarias públicas del país, a no ser que el profesor encargado del área de educación artística sea especialista en música.

Un estudio realizado por Domingo (1998) pone de manifiesto que la mayoría de las escuelas públicas y privadas, tanto del interior del país como del

Distrito Nacional, sólo tenían asignaturas de formación estética en algunos cursos. Esta misma autora dibuja un marco general de la educación musical en las escuelas del país donde esta materia se ve, en los pocos casos en los que se imparte, afectada por horarios inapropiados, aulas inadecuadas y maestros poco formados y menos interesados en ella.

En opinión de Acra-Brache (2004), los educadores musicales del país no están bien preparados para realizar su tarea y las instituciones que los capacitan no les dotan de herramientas y conocimientos actualizados en educación musical.

Actualmente se llevan a cabo esfuerzos conjuntos entre la Universidad del Estado y el Conservatorio con el fin de preparar y concienciar a los profesores instrumentistas sobre didáctica musical y nociones de educación artística. Según Domingo, decana de la Facultad de artes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) (comunicación personal, Santo Domingo, 4 de mayo de 2009), esta iniciativa está motivada por una nueva normativa gubernamental que requiere que los profesores de música tengan una certificación docente suficiente.

En la República Dominicana existen alrededor de 8.000 escuelas públicas, de las que la mayoría están situadas en zonas rurales y su organización es de grupos multigrado. Una visita a varias de estas escuelas rurales pudo evidenciar que no cuentan con servicio sanitario adecuado y en la mayoría de los casos las aulas no tienen el mobiliario ni los materiales básicos para impartir la enseñanza. A esto se suma que los aspirantes a ejercer el magisterio en cualquiera de las áreas académicas del nivel básico pueden hacerlo si poseen un grado de profesor otorgado por las escuelas normales o universidades tras completar sólo dos años de estudios (Observatorio, 2002). Sin duda, esta formación profesional es claramente insuficiente.

Apunta Acra-Brache (2004) que no hay suficientes docentes de música para dotar a todas las escuelas primarias del país y los pocos disponibles prefieren trabajar en colegios privados, donde la educación musical tiene mayor relevancia y están mejor remunerados.

Sí merece especial reconocimiento el programa de orquestas juveniles de la República Dominicana, principal responsable de la educación musical informal de los jóvenes y con el que miles de niños dominicanos han logrado desarrollar su talento musical. Por ello, este proyecto fue declarado proyecto musical del país desde el año 2005 (“Crece nueva generación”, 2008). Otros esfuerzos se llevan a cabo en programas de educación instrumental promovidos por la universidad estatal a través de conjuntos de cuerdas para niños y cursos de prebanda, jazz y música popular para los aspirantes a la docencia (entrevista realizada a Javier, director del departamento de música de la USAD, 5 de mayo de 2009).

Para la ciudadanía en general, cursos de apreciación musical para adultos y niños son ofrecidos como parte de la oferta de la oficina de promoción cultural localizada en el teatro Eduardo Brito, en la capital (entrevista realizada a Pérez y Pérez, ciudad de Santo Domingo, 1 de julio de 2009). Recientemente, la orquesta sinfónica nacional también se unió a la creación de nuevos públicos, destinando parte de sus fondos para la creación de una Oficina de educación con el objetivo de ofrecer conciertos didácticos (entrevista realizada a Acra-Brache, ciudad de Santo Domingo, 30 de junio de 2009).

Es una realidad que la educación musical formal de los estudiantes de la República Dominicana se centra solamente en la vertiente profesional, para quienes deseen optar por la música como carrera profesional de futuro. Así, esta disciplina no supone, para este país, un derecho educativo destinado a todos los ciudadanos.

3.4. Conclusión sintética del análisis realizado sobre distintos sistemas de educación musical en el ámbito internacional

El análisis que se ha llevado a cabo en este tercer capítulo de la Tesis permite afirmar que la educación musical presenta una situación deficiente en más lugares de los que se podría imaginar. Por ello, habida cuenta de la actual evidencia científica sobre los múltiples beneficios de la educación musical en la

escuela básica (Bermell, 2004), resulta paradójico que no se hagan más esfuerzos para la integración de esta disciplina en los currículos obligatorios de las escuelas primarias de muchos más países.

Quizá la investigación básica y la formación continua de los docentes logren cambiar algún día este desalentador escenario en los países con menor renta, que deberían participar de un diálogo con sistemas de educación avanzados que les puedan ayudar a posicionar la educación musical en el lugar de dignidad curricular que le corresponde.

De esta situación participan en gran medida factores que guardan relación con los maestros que deban encargarse de la educación musical escolar, especialmente, la falta de una adecuada formación en el área y la carencia de un consenso necesario entre el colectivo sobre la importancia del desarrollo de la musicalidad en los estudiantes y el positivo impacto que ésta tendría en sus centros educativos.

Interesante en este sentido resultan las experiencias de educación musical pública en Turquía (Ozgul, 2009) y Cuba, cuyo análisis comparativo permite observar cómo en países tan distantes cultural y geográficamente ciertas bases comunes de política educativa han permitido a estos dos Estados de economía modesta establecer un concepto y un sistema de educación musical escolar exitosos. Por ello, como afirma Brändström (1999), el factor económico no puede ser el criterio que limite la educación musical de un pueblo, y en los anteriores ejemplos manifestados se demuestra que no tiene por qué ser así.

Parte del problema reside probablemente en la ignorancia y escasa amplitud de miras educativas de los dirigentes de bastantes países.

En otro sentido, se comprueba cómo muchas naciones tienen una actividad musical extraescolar que confunde la iniciativa y el interés del Estado en materia de música como cultura con la necesidad de satisfacción de la población escolar de recibir educación musical a edades tempranas y en el marco de la educación general. De este modo, en países como Colombia se dan situaciones en las que políticas culturales públicas han reforzado la educación musical informal con

grandes recursos económicos que promueven orquestas sinfónicas juveniles, bandas municipales, escuelas de artes populares, etc., pero que no atienden adecuadamente la música escolar (Nayibe, 2009).

Finalmente, es posible observar también que en varios países se ha dado una situación de retroceso de la educación musical escolar respecto a años y políticas educativas anteriores. Así, lugares como República Dominicana y Brasil, que anteriormente contaron con una suficiente educación musical escolar, actualmente se ven inmersas en un páramo educativo para esta materia.

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4

Planteamiento de la Investigación y Método

4.1. Planteamiento de la investigación

La experiencia obtenida en la formación de futuros maestros de música en dos de las cinco instituciones de enseñanza superior que imparten titulaciones de educación musical en Puerto Rico ha permitido a este investigador percibir que los maestros de música que ejercen en las escuelas primarias públicas de la Isla presentan lagunas conceptuales, procedimentales y actitudinales en el desarrollo habitual de su profesión docente y trabajan en un escenario complejo, lo cual no es exclusivo de Puerto Rico (Lorenzo, 2001).

Durante mucho tiempo, la educación musical en la escuela primaria puertorriqueña se ha utilizado para el entretenimiento de los alumnos en la clase, quizá al amparo de las buenas intenciones de un profesorado que buscaba desarrollar una creatividad no muy bien entendida mediante ejercicios lúdicos-musicales pero que no conducían a un aprovechamiento formativo de la materia en el alumnado.

Por otra parte, tampoco el gran esfuerzo que muchos buenos maestros de música realizan actualmente para que el resultado de su trabajo en sus alumnos sea el mejor ha sido justamente reconocido por el escenario amplio de la educación general obligatoria puertorriqueña. Prueba de ello es la nueva carta circular sobre la organización de las escuelas del país, documento que plantea una reducción marcada de la presencia académica de las áreas artísticas y educación física en la educación primaria, en detrimento de la diversidad de aprendizajes en los que un niño de este tramo educativo debería estar inmerso (DEP, 2010).

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Ante esta situación, se propone aquí un análisis detenido de las características de la situación real de la educación musical en la Isla, mediante la participación de los maestros y maestras como agentes protagonistas de la construcción de la educación musical del país. En este sentido, opina Frey (2007) que esta colaboración directa con los pares propicia la reflexión sobre asuntos relacionados con la profesión y puede utilizarse como información valiosa para las nuevas generaciones de maestros acerca de la situación de los procesos de enseñanza, el reconocimiento estructural del entorno, el inventario de materiales de base para la realización del trabajo docente, etc. Por ello, los docentes de música en educación primaria pública han sido los participantes elegidos en esta investigación, que ha de permitir obtener una radiografía del estado real de la educación musical en Puerto Rico con proyección de utilidad para un amplio sector del sistema educativo público de la Isla: maestros, estudiantes, familias y, sobre todo, autoridades administrativas.

Con el fin de dar respuesta al propósito de este trabajo, se han dispuesto los siguientes objetivos.

4.2. Objetivos

1. Profundizar en el conocimiento de la realidad de la educación musical en las escuelas primarias públicas de Puerto Rico.
2. Obtener información de base que permita mejorar la labor de los maestros de música puertorriqueños desde el análisis de su propia perspectiva de la situación de la educación musical en el país.
3. Contribuir al desarrollo de la investigación en el ámbito de la educación musical de la Isla.
4. Mejorar la situación de la educación musical puertorriqueña en primaria realizando propuestas de corrección del diagnóstico obtenido con este trabajo

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

de investigación.

4.3. Método

Dada la poca información empírica existente sobre la situación de la educación musical escolar-general en Puerto Rico, este trabajo se realiza desde la aproximación del método descriptivo y en el marco de la investigación educativa. Como afirma Madsen (1988), este método de investigación, que responde al paradigma cuantitativo, hace posible la recolección de una gran cantidad de detalles y referencias en un tiempo breve.

4.3.1. Participantes

Los participantes en esta investigación han sido 228 maestros de música de 314 escuelas públicas de educación primaria de Puerto Rico. Si bien en el país existen 981 escuelas de este tipo, la población total de maestros de música para todas ellas es de 314 docentes.

De los 314 maestros de música respondieron al cuestionario 228, un 73 % de la población total. En la tabla 4.1. se muestra la cantidad de maestros de música participantes en función de su localidad de trabajo. Además, la figura 4.1. muestra el mapa de Puerto Rico distribuido por regiones educativas, lo que permite situar geográficamente, en la Isla, cada una de las localidades en las que trabajan los participantes.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Municipio	Escuelas Elementales	Maestros de Música	Maestros Participantes	Porcentaje
Adjuntas	14	1	0	0
Aguada	12	6	4	67.0
Aguadilla	17	2	2	100
Aguas Buenas	9	4	3	75.0
Aibonito	8	5	2	40.0
Añasco	7	1	1	100.0
Arecibo	19	9	2	22.0
Arroyo	7	0	0	0
Barceloneta	6	3	1	33.0
Barranquitas	7	2	1	50
Bayamón	37	18	13	72.0
Cabo Rojo	7	3	1	33.00
Caguas	34	13	7	54.0

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Municipio	Escuelas Elementales	Maestros de Música	Maestros Participantes	Porcentaje
Camuy	8	1	1	100.0
Canóvanas	12	5	3	60.0
Carolina	25	13	10	77.0
Cataño	7	3	3	100.0
Cayey	15	7	7	100.0
Ceiba	5	1	1	100.0
Ciales	8	5	3	60.0
Cidra	8	3	1	33.0
Coamo	13	4	3	75.0
Comerío	11	1	1	100.0
Corozal	8	5	3	60.0
Culebra	1	0	0	0
Dorado	7	3	2	33.0

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Municipio	Escuelas Elementales	Maestros de Música	Maestros Participantes	Porcentaje
Fajardo	11	2	2	100.0
Florida	3	2	2	100.0
Guánica	10	3	3	100.0
Guayama	15	1	1	100.0
Guayanilla	10	6	4	67.0
Guaynabo	16	3	3	100.0
Gurabo	7	1	1	100.0
Hatillo	10	2	1	50.0
Hormigueros	4	2	2	100.0
Humacao	16	2	1	50.0
Isabela	13	2	1	50.0
Jayuya	7	1	1	100.0
Juana Díaz	19	4	4	100.0

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Municipio	Escuelas Elementales	Maestros de Música	Maestros Participantes	Porcentaje
Juncos	9	5	4	80.0
Lajas	10	1	1	100.0
Lares	13	3	1	33.0
Las Marías	5	1	1	100.0
Las Piedras	9	3	1	33.0
Loíza	7	3	2	67.0
Luquillo	7	2	2	100.0
Manatí	13	5	5	100.0
Maricao	6	1	1	100.0
Maunabo	3	0	0	0
Mayagüez	26	10	9	90.0
Moca	10	4	2	50.0
Morovis	9	4	2	50.0

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Municipio	Escuelas Elementales	Maestros de Música	Maestros Participantes	Porcentaje
Naguabo	8	2	1	50.0
Naranjito	10	1	1	100.0
Orocovis	5	1	1	100.0
Patillas	10	2	1	50.0
Peñuelas	13	2	2	100
Ponce	50	16	13	81.0
Quebradillas	4	2	2	100.0
Rincón	6	0	0	0
Río Grande	10	3	2	41.0
Sabana Grande	5	2	1	50.0
Salinas	14	2	1	50.0
San Germán	8	1	1	100.0
San Juan	94	40	35	88.0

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Municipio	Escuelas Elementales	Maestros de Música	Maestros Participantes	Porcentaje
San Lorenzo	13	2	0	0
San Sebastián	21	7	4	57.0
Santa Isabel	9	2	2	100.0
Toa Alta	9	6	4	67.0
Toa Baja	15	5	4	80.0
Trujillo Alto	12	8	8	100.0
Utuado	8	1	1	100.0
Vega Alta	7	3	3	100.0
Vega Baja	18	5	3	60.0
Vieques	11	0	0	0
Villalba	10	2	2	100.0
Yabucoa	12	1	1	100.0
Yauco	19	7	6	86.0

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Municipio	Escuelas Elementales	Maestros de Música	Maestros Participantes	Porcentaje
TOTAL	981	314	228	73.00

Tabla 4.1. Distribución de los maestros de participantes por municipio.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

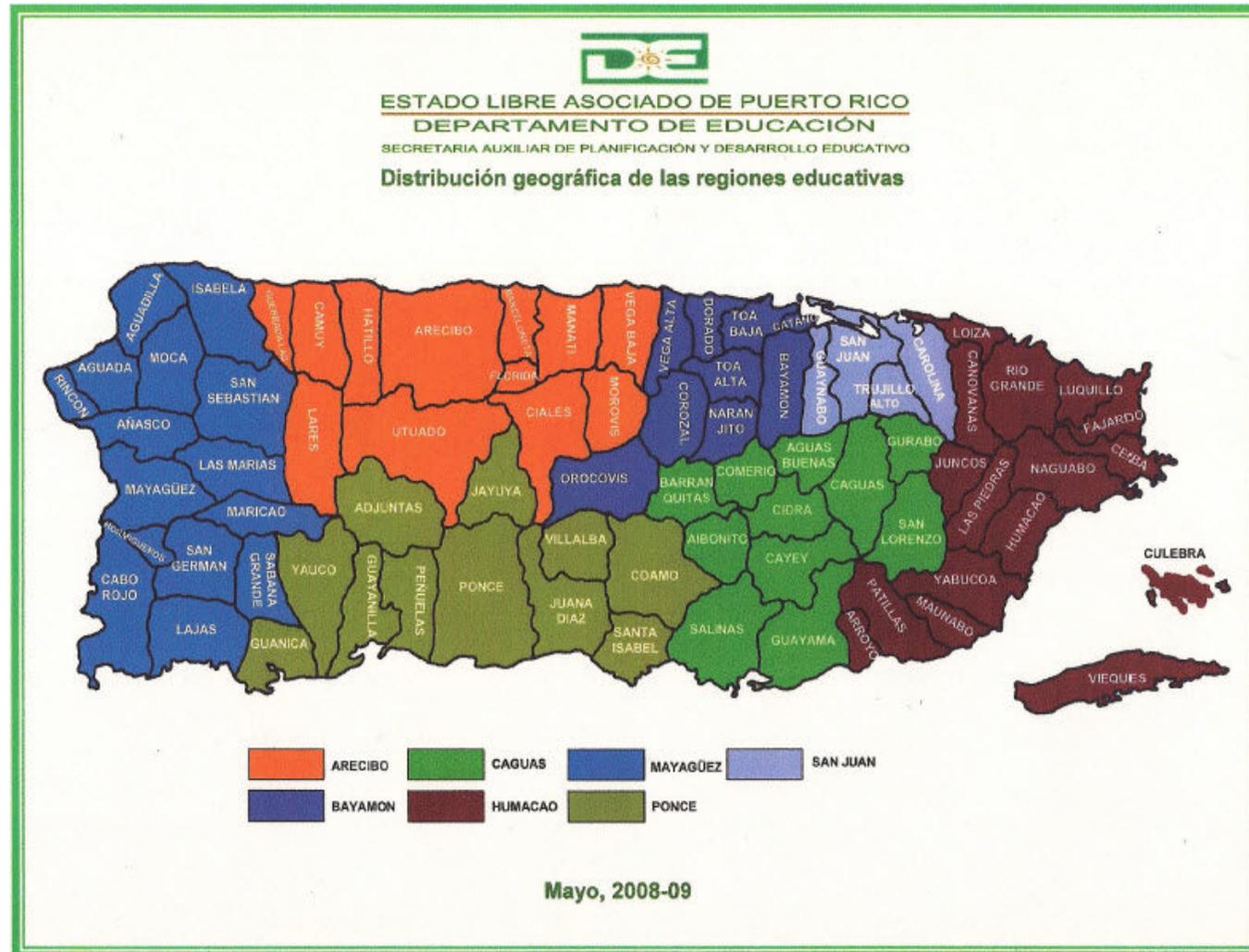


Figura 4.1. Municipios de la Isla de Puerto Rico.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Los 78 municipios de Puerto Rico están agrupados en 7 regiones educativas: San Juan (3), Bayamón (9), Caguas (10), Humacao (18), Mayagüez (15), Ponce (11) y Arecibo (12). En la figura 4.2. se puede apreciar la participación de maestros por región educativa.

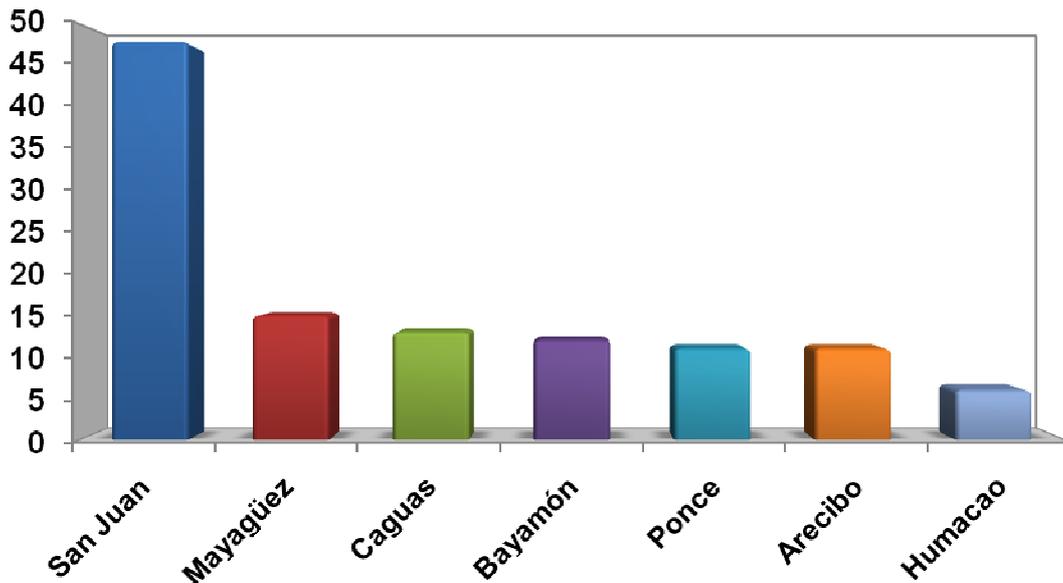


Figura 4.2. Distribución de participación de maestros por región educativa.

Nótese que en la región educativa de San Juan la participación de maestros de música es significativamente mayor. La razón de esta diferencia estriba en que la máxima concentración de la población de Puerto Rico esta en el área metropolitana de San Juan. Otro detalle a considerar es que el distrito escolar de Humacao agrupa el mayor número de municipios y tiene la menor cantidad de maestros de música en escuela primaria.

La muestra utilizada en el estudio asciende a 228 participantes (N=228), según lo expuesto anteriormente. Las características e incidencia de dicha muestra, a partir de una serie de variables identificativas contempladas en el instrumento de recogida de información, son las siguientes.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Por sexo:

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	144	66,7	66,7
	Femenino	72	33,3	100
	Total	216*	100	

*Como puede observarse, igual que ocurrirá en otras distribuciones, se explicita la muestra real descontados los valores *missing* que conformarían la llamada atricción muestral, en este caso 12.

Tabla 4.2. Distribución muestral por sexo.

La muestra por sexo está conformada por una mayoría masculina evidente de un 66,7 %, frente a un 1/3 (33,3%) de mujeres (ver tabla 4.2).

Por edad:

EDAD		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18	1	,4	,4
	24	1	,4	,9
	25	1	,4	1,3
	26	1	,4	1,8
	27	4	1,8	3,5
	28	8	3,5	7,0
	29	2	,9	7,9
	30	4	1,8	9,7
	31	6	2,6	12,3
	32	14	6,2	18,5
	33	8	3,5	22,0
	34	12	5,3	27,3
	35	11	4,8	32,2
	36	10	4,4	36,6
	37	8	3,5	40,1
	38	9	4,0	44,1
	39	9	4,0	48,0
	40	13	5,7	53,7
	41	5	2,2	55,9
42	12	5,3	61,2	
43	11	4,8	66,1	
44	7	3,1	69,2	

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

45	10	4,4	73,6
46	13	5,7	79,3
47	9	4,0	83,3
48	4	1,8	85,0
49	4	1,8	86,8
50	5	2,2	89,0
51	5	2,2	91,2
52	3	1,3	92,5
53	5	2,2	94,7
54	6	2,6	97,4
55	1	,4	97,8
56	3	1,3	99,1
57	1	,4	99,6
58	1	,4	100
Total	227	100	

Tabla 4.3. Distribución muestral por edad.

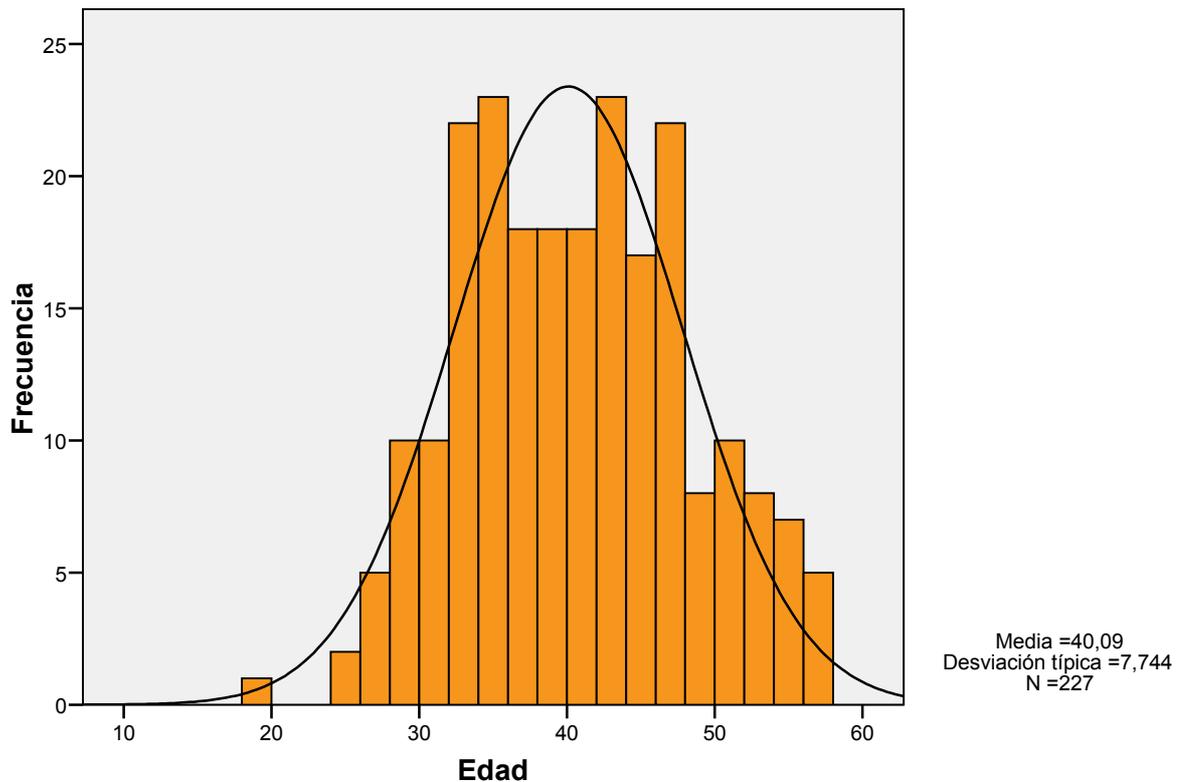


Gráfico 4.1. Histograma de la variable edad.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Puede apreciarse cómo la edad media de los participantes en el estudio asciende a 40,09 años, con una desviación típica 7,74 años (gráfico 4.1). Dado que no se han detectado valores extremos, es decir, que se excedieran de las vallas interiores, superior e inferior (inner fences $\pm 1.5 \cdot F\text{-Spread}$), se puede considerar el promedio calculado como un buen representante de su muestra.

Por otra parte, es notable que el grueso de los participantes de la muestra pertenece al colectivo de edad entre los 30 a 50 años (aproximadamente el 80%). Este dato fortalece la calidad de las respuestas del cuestionario si se toma de referencia el estudio de Madsen & Cassidy (2005), donde se afirma que los maestros con más experiencia son mucho más rigurosos en la percepción de su trabajo y el entorno donde ejercen que maestros de nuevo ingreso cuando participan de estudios relacionados con la evaluación de su función laboral y las condiciones en que esta se lleva a cabo.

Por años de experiencia docente en educación elemental:

Estadísticos	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	1,8
	2	3	1,3
	3	8	3,5
	4	11	4,9
	5	6	2,7
	6	17	7,5
	7	4	1,8
	8	21	9,3
	9	19	8,4
	10	13	5,8
	11	17	7,5
	12	9	4,0
	13	6	2,7
	14	11	4,9
	15	7	3,1
	16	9	4,0
	17	7	3,1
	18	9	4,0
	19	5	2,2
	20	8	3,5

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

	21	12	5,3	91,2
	22	7	3,1	94,2
	23	3	1,3	95,6
	24	1	,4	96,0
	25	1	,4	96,5
	26	4	1,8	98,2
	27	1	,4	98,7
	28	2	,9	99,6
	30	1	,4	100
	Total	226	100	

Tabla 4 4. Distribución muestral por años de experiencia docente en educación elemental.

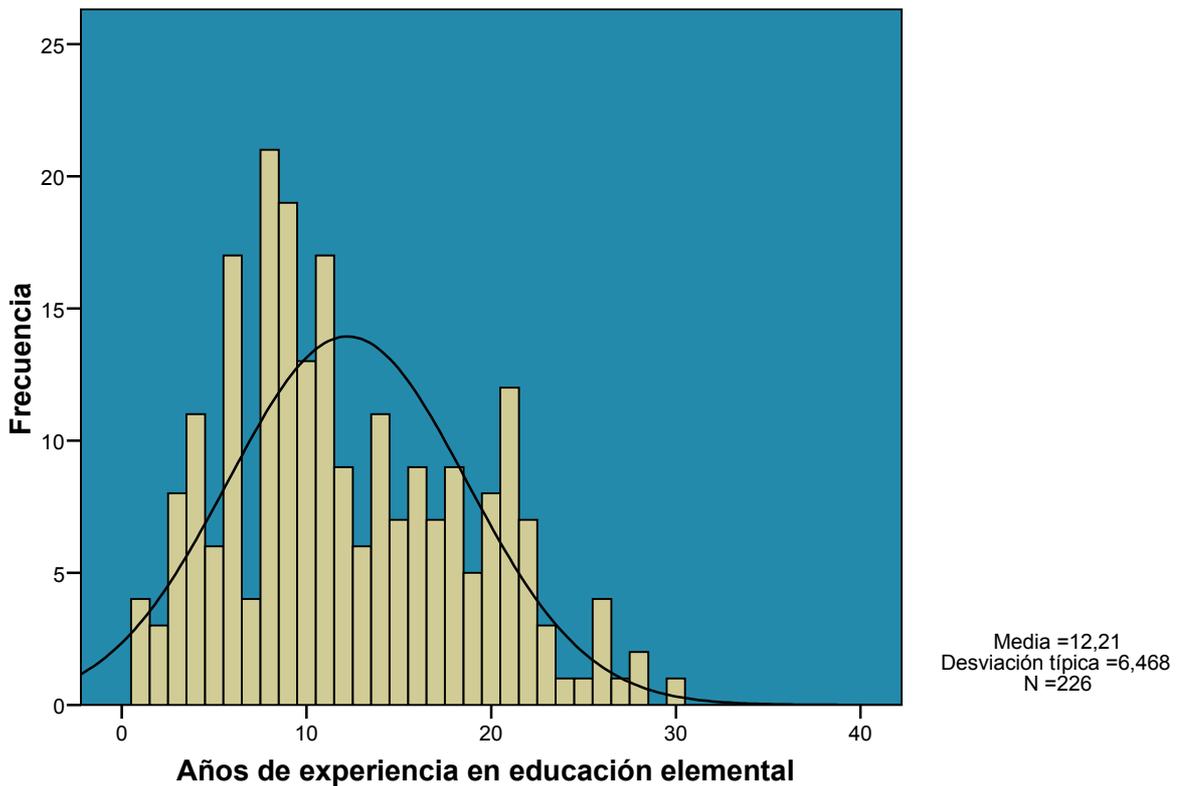


Gráfico 4.2. Histograma de la variable años de experiencia en educación elemental.

Como se desprende del histograma anterior (gráfico 4.2), el promedio de años de experiencia en educación elemental de los participantes objeto del

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

estudio asciende a 12,21 años, con una desviación típica 6,46 años. Al tratarse de una distribución de datos de orden (smooth), tanto la media como la desviación típica puede considerarse buenos representantes de la muestra.

Por otra parte, puede apreciarse cómo se ha descrito una distribución asimétrica positiva con acumulación de valores en la parte izquierda del gráfico. Esto significa, en consonancia con la media calculada, que la experiencia de los participantes en educación elemental es moderadamente baja, como muestra también la tabla de frecuencias con los mayores porcentajes en los valores 8 a 11 años (ver tabla 4.5).

Por años de experiencia docente total:

Estadísticos	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	1,8
	2	2	,9
	3	5	2,2
	4	9	4,0
	5	7	3,1
	6	13	5,7
	7	4	1,8
	8	23	10,1
	9	13	5,7
	10	12	5,3
	11	13	5,7
	12	10	4,4
	13	8	3,5
	14	11	4,8
	15	8	3,5
	16	10	4,4
	17	7	3,1
	18	8	3,5
	19	4	1,8
	20	12	5,3
	21	14	6,2
	22	7	3,1
	23	10	4,4

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

	24	3	1,3	95,6
	26	4	1,8	97,4
	27	1	,4	97,8
	28	2	,9	98,7
	29	1	,4	99,1
	30	1	,4	99,6
	35	1	,4	100
	Total	227	100	

Tabla 4.5. Muestra por años de experiencia total.

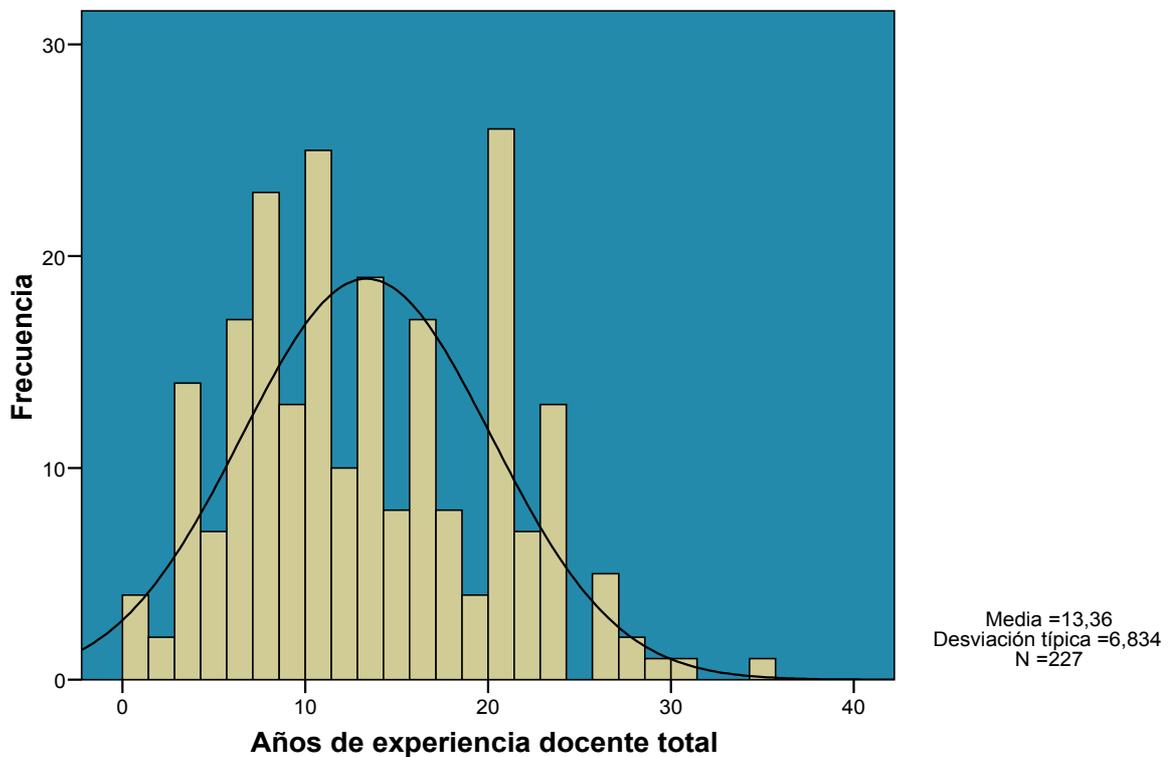


Gráfico 4.3. Histograma de la variable años de experiencia docente total.

Como muestra el histograma anterior (gráfico 4.3), el promedio de años de experiencia docente total de los participantes asciende a 13,36 años, con una desviación típica 6,83 años. Al tratarse de una distribución, igual que las anteriores, de orden (smooth), tanto la media como la desviación típica pueden considerarse buenos representantes de la muestra.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

También puede apreciarse que se ha descrito una distribución asimétrica ligeramente positiva, con acumulación de valores en la parte izquierda de la misma, menos evidente que en los años de experiencia en educación elemental.

Desde estas coordenadas, se puede afirmar que la experiencia docente total de los participantes es también moderadamente baja.

Por tipo de contrato:

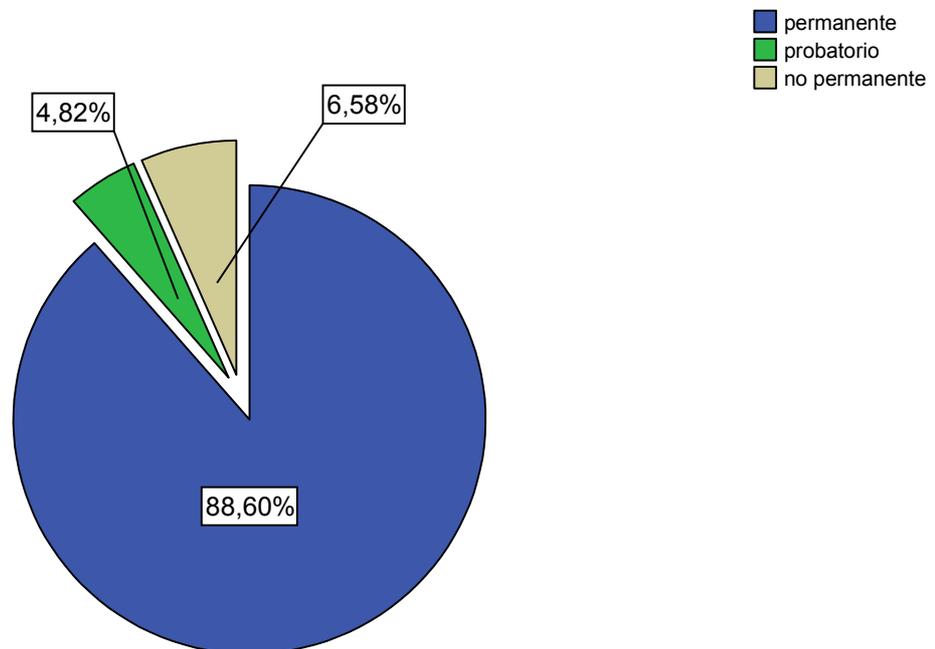


Gráfico 4.4. Distribución muestral por tipo de contrato.

Como se observa en el diagrama de sectores anterior (gráfico 4.4), un 88,6% de los participantes (mayoría estadísticamente significativa $p \leq .05$) posee contrato permanente, mientras que un 6,58% no es permanente y un 4,82% es probatorio. Esto denota que la muestra objeto de esta investigación posee una estabilidad laboral ciertamente consolidada.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Por grado académico:

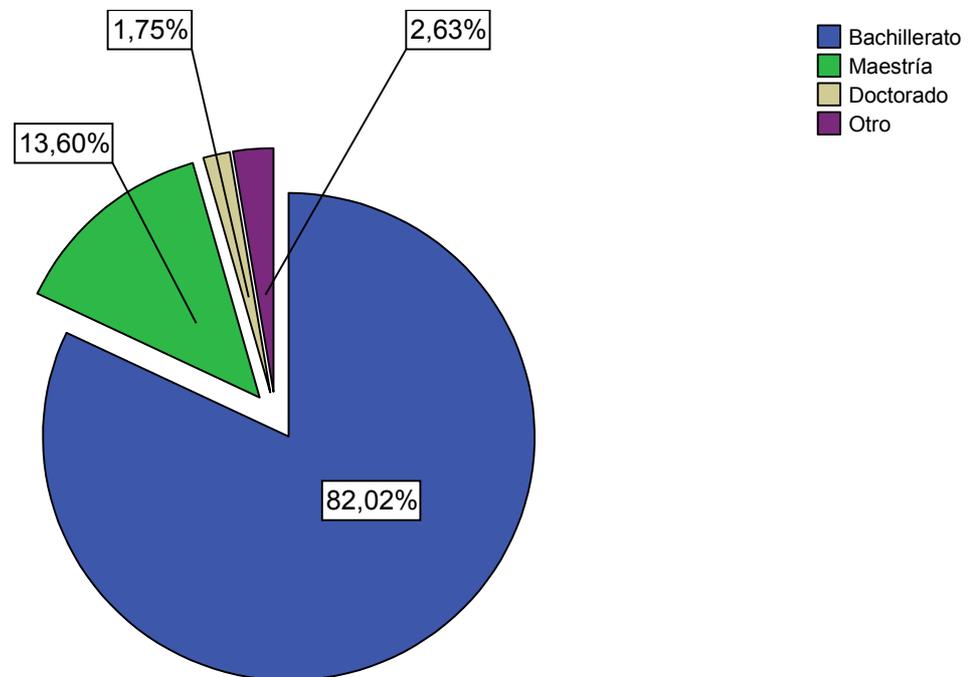


Gráfico 4.5. Distribución muestral por grado académico.

Por grado académico puede apreciarse cómo la mayoría de los participantes (82,02%) posee el grado de Bachillerato, mientras que cuentan con Maestría el 13,6%, Doctorado el 1,75% y otros grados el 2,63% (gráfico 4.5).

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Por especialidad de graduación:

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Música Popular	2	0,87
	Bellas Artes	6	2,63
	Computación educativa	1	0,43
	Conservatorio	1	0,43
	Currículo	3	1,31
	Dirección coral	1	0,43
	Educación coral	6	2,63
	Educación	4	1,75
	Guitarra	2	0,87
	Maestro música	1	0,43
	Música	188	82,45
	Musicoterapia	1	0,43
	Oboe	1	0,43
	Orientación	1	0,43
	Percusión	2	0,87
	Piano	1	0,43
	Psicología	2	0,87
	Tecnología educativa	2	0,87
	Tecnología Vocal	1	0,43
	Trabajo social	1	0,43
Trompa francesa	1	0,43	
Total	228	100	

Tabla 4 6. Distribución por especialidad de graduación.

Queda claro, a la luz de la tabla anterior, que la mayoría de la muestra objeto del estudio, exactamente el 82,45%, posee la especialidad de Música (ver tabla 4.6). A gran distancia se sitúa una variada colección de

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

especialidades, con porcentajes bajos en los que, si acaso, destaca Educación Coral, con un 2,63%.

Por Institución de graduación:

Estadísticos	Frecuencia	Porcentaje válido	
Válidos	Antillian College	1	0,45
	C.M. Puerto Rico	1	0,45
	Cambridge College	2	0,90
	Caribbean University	1	0,45
	Católica Pontificia	1	0,45
	City University NY	1	0,45
	Conservatorio PR	48	21,62
	Florida State University	2	0,90
	Indiana University	2	0,90
	Interamericana, Recinto San Germán	67	30,18
	Interamericana, Recinto San Juan	1	0,45
	Manhattan School	1	0,45
	Pontificia Universidad Católica, PR	3	1,35
	Universidad de Turabo	6	2,70
	UMET	1	0,45
	Universidad Católica Ponce	9	4,05
	Universidad Adventista	1	0,45
Illinois University	2	0,90	

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

	Kansas University	1	0,45
	Universidad de Puerto Rico (UPR)	71	31,98
	Total	222	100

Tabla 4.7. Distribución muestral por institución de graduación.

En cuanto a la institución de graduación donde los participantes se han titulado, sobre todo destacan tres instituciones puertorriqueñas, por orden de importancia: la Universidad de Puerto Rico (31,98%), la Universidad Interamericana, Recinto de San Germán (30,18%), y el Conservatorio de Música de Puerto Rico (21,62%). El resto de los participantes se ha titulado en una variopinta colección de instituciones, entre las que se pueden apreciar algunas de Estados Unidos (ver tabla 4.7).

Por año de graduación:

Estadísticos	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1975	1	,4	,4
1978	2	,9	1,3
1979	2	,9	2,2
1980	4	1,8	4,0
1981	1	,4	4,5
1982	4	1,8	6,3
1983	3	1,3	7,6
1984	1	,4	8,1
1985	3	1,3	9,4
1986	12	5,4	14,8
1987	8	3,6	18,4
1988	6	2,7	21,1
1989	11	4,9	26,0
1990	8	3,6	29,6
1991	5	2,2	31,8
1992	6	2,7	34,5
1993	5	2,2	36,8
1994	8	3,6	40,4

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Válidos	1995	9	4,0	44,4
	1996	9	4,0	48,4
	1997	7	3,1	51,6
	1998	10	4,5	56,1
	1999	15	6,7	62,8
	2000	13	5,8	68,6
	2001	7	3,1	71,7
	2002	5	2,2	74,0
	2003	7	3,1	77,1
	2004	10	4,5	81,6
	2005	11	4,9	86,5
	2006	13	5,8	92,4
	2007	10	4,5	96,9
	2008	5	2,2	99,1
	2009	2	,9	100
Total				
	223	100		

Tabla 4.8. Distribución muestral por año de graduación.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

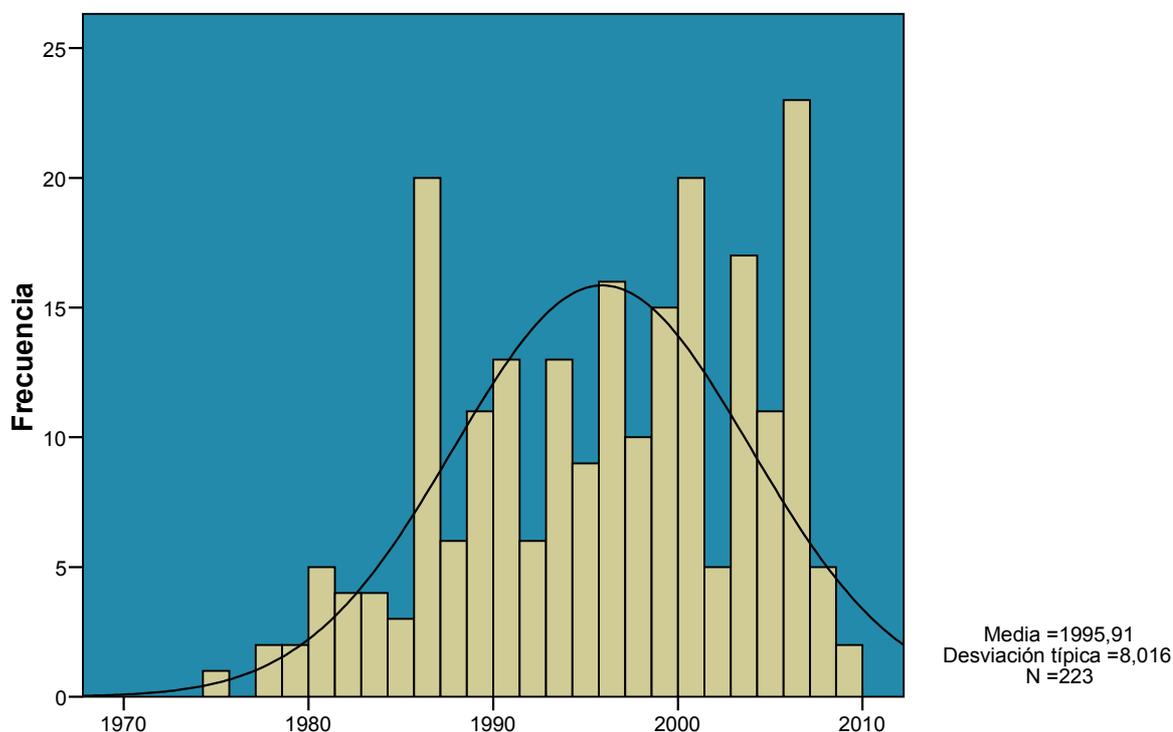


Gráfico 4.6. Histograma distribución muestral de la variable año de graduación.

En cuanto al año de graduación, se puede apreciar que la media se ha titulado sobre el año 1995 (media = 1995,91 y desviación típica de 8,01). La curva, por otra parte, denota una ligera asimetría negativa con acumulación de valores en la parte derecha (ver gráfico 4.6). Este dato revela que se trata de una muestra de participantes con una experiencia media de graduación de aproximadamente 15 años, si se toma en cuenta el año en que se ha obtenido y analizado la presente información.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Por práctica de algún instrumento musical:

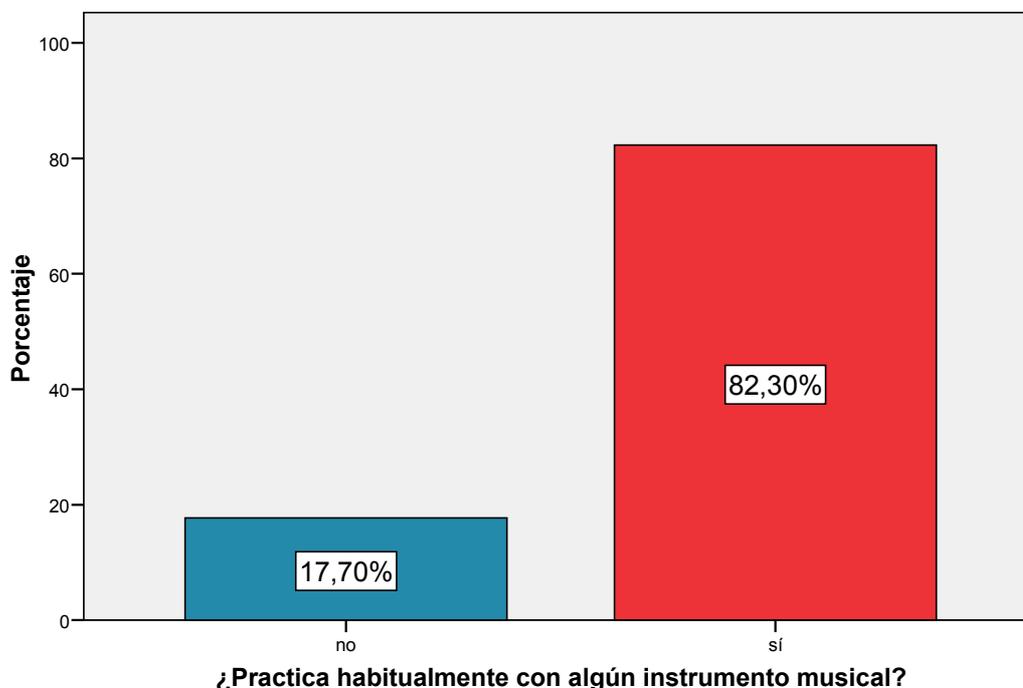


Gráfico 4.7. Distribución muestral según práctica habitual de algún instrumento musical.

En el grafico 4.7. queda plasmado que la mayoría de los participantes practica habitualmente algún instrumento musical, exactamente el 82,30%, frente al 17,70 restante que no lo hace.

Por instrumento musical primario de práctica:

Estadísticos	Frecuencia	Porcentaje válido
Bajo	6	3,07
Bajo eléctrico	9	4,61
Batería	2	1,02
Clarinete	3	1,53
Contrabajo	1	0,51
Cuarto	4	2,05

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Válidos	Chelo	2	1,02
	Flauta	6	3,07
	Flauta dulce	1	0,51
	Guitarra	44	22,56
	Mandolina	3	1,53
	Marimba	1	0,51
	Oboe	1	0,51
	Percusión	16	8,2
	Percusión latina	1	0,51
	Piano	33	16,92
	Saxofón	10	5,12
	Teclado	3	1,53
	Trombón	8	4,10
	Trompa francesa	1	0,51
	Trompeta	19	9,74
	Violín	2	1,02
	Violonchelo	1	0,51
Voz	18	9,23	
Total	195		

Tabla 4.9. Distribución muestral por instrumento musical primario practicado.

Por instrumento musical primario de práctica se destacan dos instrumentos: guitarra, con un 22,56%, y piano, con un 16,92%. Otros instrumentos primarios practicados con cierta asiduidad son la trompeta (9,74%) y la voz (9,23%). El resto de participantes se diversifica por una amplia gama de instrumentos (ver tabla 4.9).

Por tiempo semanal dedicado a practicar con el instrumento primario

Estadística		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	36	17,7	17,7
	1 hora	66	32,5	50,2
	2 horas	38	18,7	69,0
	3 horas	24	11,8	80,8
	4 horas	5	2,5	83,3
	5 horas	6	3,0	86,2

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

	más de 6 horas	28	13,8	100
	Total	203	100,0	

Tabla 4.10. Distribución muestral por tiempo semanal dedicado a practicar con el instrumento primario.

En cuanto al tiempo semanal dedicado a la práctica del instrumento, este es más bien escaso, dominando no practicar, 1 hora y 2 horas y 3 horas, con casi el 81% de la distribución entre las cuatro categorías. Son muchos menos los que practican 4 horas, 5 horas y más de 6, aproximadamente el 20% restante (ver tabla 4.10).

Por instrumento musical secundario de práctica:

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Acordeón	1	,43
	Bajo	3	1,3
	Bajo eléctrico	1	,43
	Batería	2	,86
	Bongo	1	,43
	Conga	1	,43
	Cuatro	4	1,8
	Cuatro tiple	1	,43
	Flauta	8	3,5
	Flauta dulce	3	1,3
	Flauta travesera	1	,4
	Guitarra	51	22,36
	Oboe	1	,43
	Percusión	1	,43
	Piano	37	16,2
	Teclado	4	1,8
	Trombón	2	,86
	Trompeta	1	,43
	Viola	1	,43
Violín	5	2,19	

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

	Vocal	1	,4
	Voces	1	,4
	Voz	2	,9
	Wind controller	1	,4
	Total	228	100

Tabla 4. 11. Distribución muestral por instrumento secundario practicado.

Al igual que ha ocurrido con el instrumento primario, la guitarra con un 22,36% y el piano con un 16,2% son los instrumentos secundarios más practicados por la muestra objeto de estudio. El resto de distribución muestral se diversifica en una variopinta colección de instrumentos (ver tabla 4.11).

Por condición o no de músico activo fuera del ámbito pedagógico:

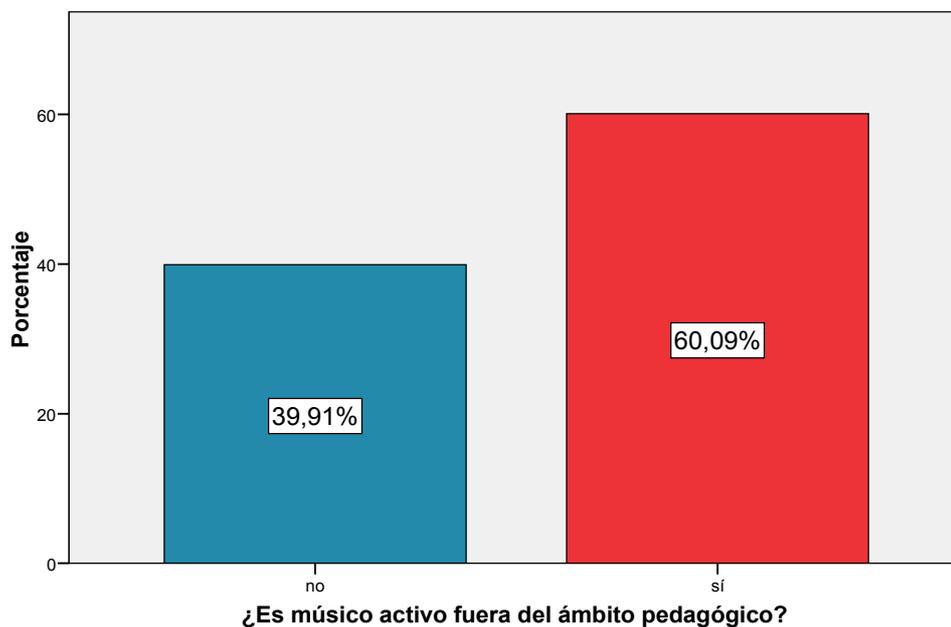


Gráfico 4.8. Distribución muestral según posee o no la condición de músico activo fuera del ámbito pedagógico.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Como se puede observar en el gráfico inmediatamente anterior (gráfico 4.8), aproximadamente dos tercios de los participantes (60,09%) son músicos activos fuera del ámbito pedagógico, mientras sólo el 39,91% restante no lo es.

Por actividad laboral regular en una o más escuelas públicas

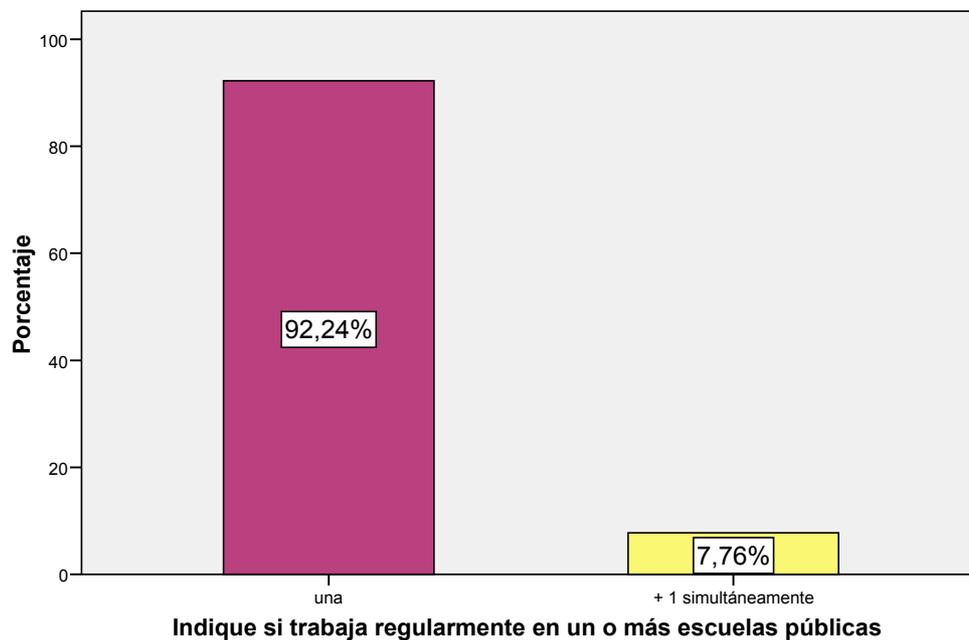


Gráfico 4.9. Distribución muestral según trabajo regular en una o más escuelas públicas simultáneas.

En cuanto a la actividad laboral, se puede constatar que la mayoría de los participantes sólo trabaja en una escuela pública (92,24%), mientras el 7,76% restante lo hace en más de una escuela pública simultáneamente (ver gráfico 4.9).

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Por tipo de escuela en la que se trabaja:

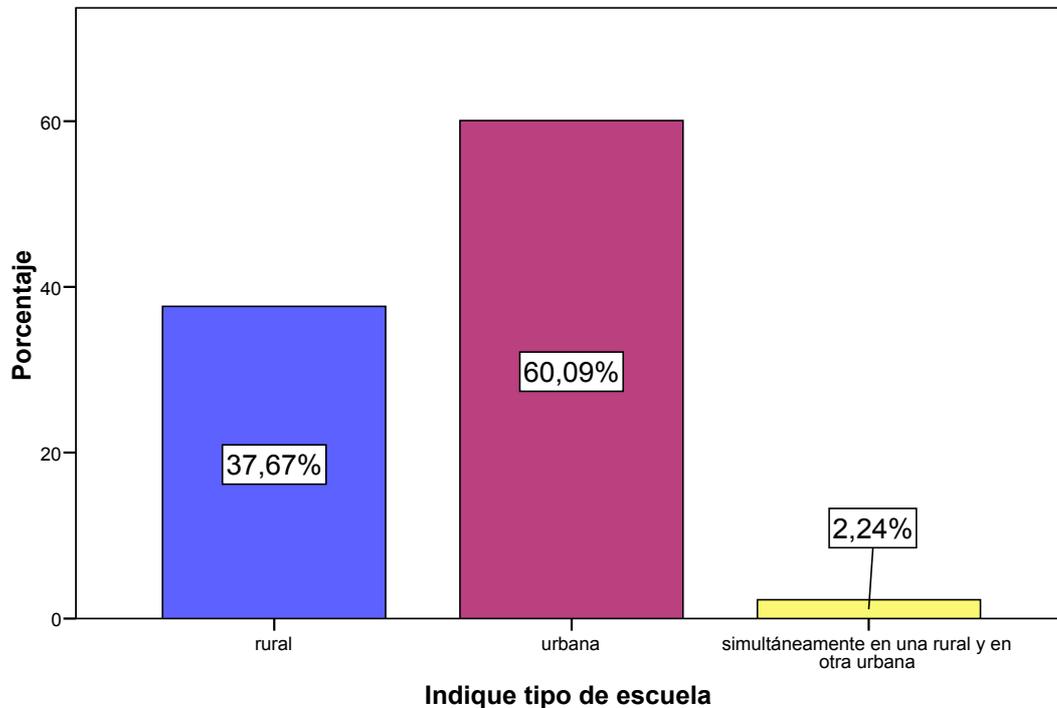


Gráfico 4.10. Distribución muestral según tipo de escuela en la que se trabaja.

Finalmente, es patente cómo los participantes en el estudio desarrollan su actividad laboral, mayoritariamente, en escuelas urbanas (60,09%), mientras más de un tercio (37,67%) lo hace en rurales. Sólo el 2,24% restante labora simultáneamente en escuelas rurales y urbanas a la vez (ver grafico 4.10).

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

4.3.2. Instrumento

En esta investigación se ha aplicado un cuestionario elaborado “ad hoc” por López (2008), que consta de una serie de ítems con posibilidades de respuesta de diferente tipo. El cuestionario contiene 58 ítems con respuesta tipo Likert. Los restantes ítems son de tipo cualitativo, con preguntas abiertas, y otros con opción de verdadero o falso, con sus respectivas explicaciones. Los ítems del cuestionario se redactaron en función de diez categorías de clasificación (ver tabla 4.12)

1. Conocimiento y aplicación de las cartas circulares vigentes en relación con la música en las escuelas elementales públicas de Puerto Rico
2. Materiales y recursos del maestro en el centro escolar
3. Situación actual de la música en las escuelas elementales públicas de Puerto Rico
4. Autopercepción profesional de los maestros de música en las escuelas elementales pública
5. Contenidos y actividades en la asignatura de música en las escuelas elementales públicas
6. Tiempo lectivo en la asignatura de música en las escuelas elementales públicas
7. Integración de la asignatura de música con otras materias del currículum escolar
8. Metodología
9. Evaluación
10. Formación inicial y continua de los maestros

Tabla 4.12. Categorías contenidas en el cuestionario.

4.3.2.1. Parámetros de calidad del Instrumento

Por parámetros de calidad de un instrumento de medida, en este caso, *el Cuestionario sobre la situación de la educación musical en la escuelas elementales públicas de Puerto Rico desde la perspectiva de los maestros y la maestras de música*, se entienden los criterios de calidad de fiabilidad y

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

validez, es decir, la consistencia y coherencia del instrumento, así como si realmente éste mide las dimensiones para la cuales fue elaborado.

Fiabilidad

Dado que se llevo a cabo una sola administración del instrumento de medición (fiabilidad como consistencia interna) y la naturaleza de algunos ítems que conforman el mismo poseen variables medidas en escala nominal, así como respuestas en formato abierto, siguiendo a Mateo y Martínez (2008); Morales (2008) y Muñiz, (2003), se centrara el análisis de fiabilidad en los item medidos en escala ordinal (tipo Likert). Desde estas coordenadas, se va a centrar el análisis en aquellos ítems medidos en escala ordinal con valores que van desde 1: *nunca*; 2 *casi nunca*; 3 *a veces*; 4 *casi siempre* hasta 5: *siempre*. Los demás ítems son de tipo cualitativo, con preguntas abiertas, y otros con opción de verdadero o falso, con sus respectivas explicaciones.

Para la fiabilidad, por consiguiente, se ha calculado el coeficiente de mayor uso y precisión en estos casos, el coeficiente alfa de Cronbach.

Los valores de alfa de Cronbach, la correlación ítem-total corregida (validez criterial), así como los valores de alfa de Cronbach si se elimina el elemento considerado han sido los siguientes:

Ítems contemplados en el análisis	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Utilizo libro de texto o guía curricular para planificar mis clases de música	,255	,836
Elaboro mis propios materiales curriculares a partir de...	,244	,840
Empleo la computadora en mis clases de música	,292	,835
Utilizo un instrumento armónico para acompañar los estudiantes	,199	,837

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Ítems contemplados en el análisis	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Recibo supervisión y apoyo académico del Dpto. de Educación de PR	,200	,837
Cuento con apoyo de la Admón. Escolar para las clases...	,568	,828
Percibo que la asignatura de música es valorada satisfactoriamente...	,607	,826
Percibo que la asignatura de música es valorada satisfactoriamente...	,507	,829
El entorno social y cultural de los estudiantes contribuye favorablemente...	,551	,829
En general, en mi escuela la asignatura de música se desarrolla en condiciones favorables...	,554	,828
Percibo que la sociedad valora mi trabajo como maestro de música	,533	,829
Percibo que mis compañeros de la escuela reconocen mi labor como maestro de música	,341	,834
Percibo que la Admin... Escolar reconoce mi labor como maestro de música	,597	,827
Percibo que los estudiantes están satisfechos con mi propuesta didáctica en la asignatura	,395	,834
Percibo que los familiares de los estudiantes reconocen mi labor como maestro	,451	,832
Percibo que el Dpto. de Educación reconoce mi labor profesional como maestro	,170	,837

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Ítems contemplados en el análisis	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
He recibido reconocimientos de mi labor docente por parte de diferentes entidades	,343	,833
En mis clases de música dedico parte de mi trabajo docente a la formación vocal	,217	,836
En mis clases de música dedico parte de mi trabajo docente a la apreciación musical	,435	,832
En mis clases integro movimiento corporal como parte de las actividades	,418	,831
En mis clases incluyo actividades interdisciplinarias de integración artística	,392	,832
Información suficiente sobre cambios y modificaciones...	,452	,831
Comprendo y aplico en mi planificación de las actividades...	,520	,829
Enseño, según el enfoque de la educación estética previsto...	,675	,824
Contenidos de tipo transversal	,409	,832
Contenidos específicos para despertar habilidades cognitivas...	,476	,831
Música que utilizo está en concordancia con los gustos de mis estudiantes	,220	,836
Utilizo una metodología de tipo directivo	,057	,840
Utilizo una metodología participativa	,128	,838
Utilizo una metodología constructivista	,311	,835
Utilizo algún método específico sobre educación	,495	,830

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

Ítems contemplados en el análisis	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Diseño mis clases por estándar...	,544	,831
Planifico mis clases que el estudiante alcance...	,316	,835
Sustento el diseño...	,483	,831
Realizo investigaciones en la internet...	,534	,828
Utilizo usualmente instrumentos de evaluación en mis clases	,420	,831
Valor de α de Cronbach del total prueba = .838		

Es posible afirmar que se han conseguido coeficientes de fiabilidad realmente consistentes, todos por encima de 0,80, que denotan, por consiguiente, la alta intercorrelación que guardan los ítems entre sí en relación con los elementos valorados y, en definitiva, la alta fiabilidad de cada uno de los bloques o subescalas de ítems analizadas.

Por otra parte, también se ha calculado el coeficiente alfa de Cronbach eliminando ítem por ítem, habiéndose obtenido coeficientes, en algunos casos, más bajos que el resultante globalmente (ver tabla anterior). Este aspecto demuestra que ningún ítem es prescindible y, por tanto, es necesaria su presencia en la medición de la dimensión valorada.

Validez

El instrumento fue sometido a validez de contenido con juicio de expertos. 15 expertos vinculados al área de educación musical y a otras áreas relacionadas con la investigación social juzgaron el cuestionario piloto (ver anexo 1). A continuación se muestra el perfil académico y profesional de los jueces participantes:

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

1. Doctorado en Composición por la Universidad de Michigan (USA), cantante, compositor y antropólogo. Profesor en la Universidad Interamericana de Puerto Rico y el Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe. Director del instituto de investigación de la Música puertorriqueña de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.
2. Doctorado en Musicología por la Universidad Católica de Washington D. C. (USA). Violinista y director de orquesta. Profesor en la Universidad de Puerto Rico y la Universidad Interamericana de P.R.
3. Doctorado en Trabajo social por la Universidad de Puerto Rico. Profesor e investigador de ciencias sociales en la Universidad de Puerto Rico. Director del programa doctoral en trabajo social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico.
4. Doctorada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga. Catedrática de Escuela Universitaria de la Universidad de Granada en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (Área de Didáctica de la Expresión Musical).
5. Doctorada en Currículo y Enseñanza por la Universidad de Nuevo México en Albuquerque (USA). Profesora e investigadora en la Universidad de Puerto Rico. Ex Decana de asuntos académicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico y ex Vicerrectora de esta institución.
6. Profesor Superior de clarinete por el Conservatorio Superior de Cádiz y Grado medio en piano por la misma institución. Profesor de diferentes niveles educativos y músico profesional.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

7. Doctorado en Sociología por la Universidad Autónoma de México. Profesor e investigador en la Universidad de Puerto Rico. Ex Decano de asuntos académicos de la Universidad del Sagrado Corazón en Puerto Rico y ex Secretario de del Departamento de Educación del Gobierno de Puerto Rico en 2000- 2004.
8. Máster en Ciencias y Matemáticas por la Universidad de Puerto Rico. Formación de cursos doctorles en evaluación del aprendizaje en la Universidad de Rogers en New Jersey (USA). Profesor de estadística en la investigación educativa. Evaluador principal del proyecto de evaluación institucional de la Universidad de Puerto Rico.
9. Máster en Educación Musical por la Cambridge College de Boston (USA). Profesor de percusión y educación musical en la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Maestro de música de escuela elemental en el Departamento de Educación de Puerto Rico.
10. Diploma de Estudios Avanzados por la Universidad de Granada. Máster en Educación Musical por la Universidad Pennstate de Philadelphia (USA). Profesora y directora de la Banda de Música de la Universidad de Puerto Rico (Recinto de Ponce).
11. Doctorada en Psicología por la Universidad de Granada. Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (Universidad de Granada). Directora de Gabinete de Orientación Universitaria.
12. Educadora general y musical argentina con prestigio internacional. Autora de más de cuarenta libros y artículos sobre educación musical, musicoterapia, cancionero latinoamericano etc.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

13. Diploma de Estudios Avanzados por la Universidad de Granada. Máster en Educación musical y viola por la Universidad de Temple en Philadelphia (USA). Profesora de educación musical en la edad temprana, método Suzuki, investigadora y músico profesional.
14. Doctorado Europeo por la Universidad de Granada. Profesor Ayudante Doctor de educación musical en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada (Área de Didáctica de la Expresión Musical).
15. Máster en Bellas Artes por Instituto de Bellas Artes de México. Profesora de arte en la Escuela de Artes Plásticas de Puerto Rico. Ex directora del Departamento de Bellas Artes del Departamento de Educación del Gobierno de Puerto Rico.

A todos los jueces les fue remitida, junto con el cuestionario piloto, una carta de presentación (anexo 2) explicándoles la tarea de evaluación del instrumento solicitada. Los jueces emitieron sus valoraciones según su grado de acuerdo con la redacción y pertinencia de cada ítem. Tras haber incluido las recomendaciones hechas por el grupo de expertos, se realizó un análisis de concordancia interjueces para determinar la redacción del cuestionario final (anexo 3).

Finalmente, resultó el cuestionario definitivo a aplicar que se puede consultar en el anexo 4.

También se ha contemplado la validez criterial concurrente para este instrumento. Para ello, se ha correlacionado el total o sumatorio de todos los ítems menos el implicado (correlación elemento-total corregida) con cada uno de los ítems, habiéndose hallado coeficientes de correlación (mirar tablas inmediatamente anteriores) en general moderados, aunque es verdad que también se han dado algunas correlaciones entorno a 0,20 o menores. Ello

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

denota, de manera global, que los ítems individualmente miden, en general, en la misma dirección que el conjunto de los mismos.

4.3.3. Procedimiento

El cuestionario se aplicó a los participantes durante los meses de agosto a octubre de 2009. Para ello, se recurrió a diferentes medios: entrega directa a los maestros, correo postal, e incluso vía telefónica. Otras gestiones para lograr el mayor número de cuestionarios contestados se llevaron a cabo a través de la internet y por medio de fax. Se contabilizaron 228 cuestionarios respondidos y válidos.

La localización de los maestros de música de escuela elemental estuvo a cargo de un grupo de jóvenes asistentes de investigación de la Universidad de Puerto Rico, quienes de forma directa realizaron el contacto telefónico con todas las escuelas elementales públicas de Puerto Rico haciendo uso de una lista telefónica provista por el Departamento de Educación de la Isla. Con la información recopilada se trazo una ruta de visitas y un plan estratégico para acceder a esos maestros, asistiendo a reuniones de docentes, convenciones de profesores de bellas artes en diferentes instituciones, e identificando profesionales de confianza que pudieran llevar los cuestionarios repartidos a los maestros de su pueblo. Más tarde, todos los cuestionarios fueron recopilados por el investigador.

Capítulo 5

Resultados

Para el análisis y comentarios de la información recopilada con el cuestionario aplicado se utilizó, como ya se ha hecho en el capítulo 4, el software PASW (**P**redictive **A**nalytics **S**oft**W**are), en su versión 18.0., así como también el programa STATISTICA 8.0.

Se implementarán diferentes cálculos de naturaleza descriptiva y algunos también de carácter inferencial y multivariante en cada uno de los apartados que conforman el instrumento de recogida de información. Dichos análisis se irán presentando siguiendo el orden establecido en el instrumento de recogida de información utilizado.

Por otra parte, dada la presencia de numerosos ítems en formato de respuesta abierta, se hará uso del análisis cualitativo de datos mediante procesos de reducción de datos, disposición y transformación de la información, así como obtención y verificación de conclusiones mediante tablas resumen con incidencia frecuencial de las categorías inferidas.

5.1. Análisis y discusión de datos referentes al conocimiento sobre normativa legislativa gubernamental

En este primer apartado se ha explorado el conocimiento que la muestra de participantes posee sobre las cartas curriculares más recientes emitidas por el Departamento de Educación de Puerto Rico acerca de la asignatura de música en las escuelas elementales públicas del país, así como sobre el documento Marco Curricular del Programa de Bellas Artes publicado, igualmente, por el Dpto. de Educación de PR.

Los resultados a este respecto son los siguientes:

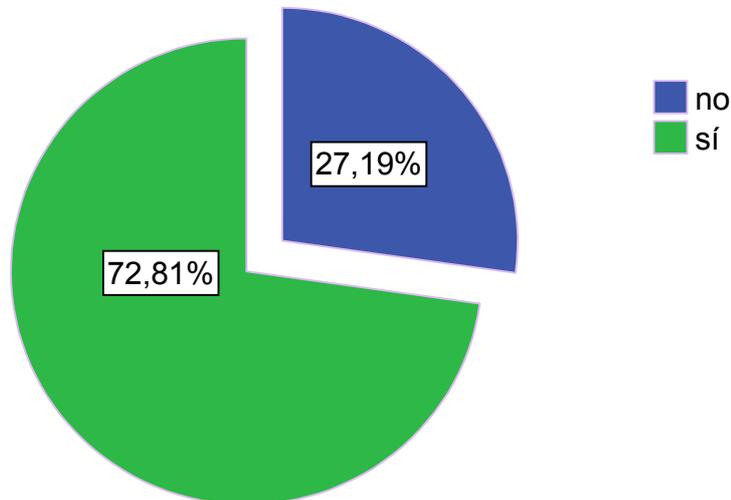


Gráfico 5.1. Porcentajes sobre el conocimiento de las cartas circulares más recientes emitidas por el Dpto. de Educación de PR.

Como puede apreciarse, una mayoría estadísticamente significativa ($p \leq .05$ ¹) de 72.81% de los participantes encuestados afirma conocer el contenido de las cartas circulares más recientes emitidas por el Dpto. de Educación de PR sobre la asignatura de música en las escuelas elementales públicas del país, frente a un 27,19% que afirma desconocer el contenido de tales cartas (ver gráfico 5.1).

Por otra parte, en relación con la posesión del documento Marco Curricular del Programa de Bellas Artes publicado por el Departamento de Educación de PR, los encuestados afirman tenerlo en una mayoría (86,8%) estadísticamente significativa ($p \leq .05$), frente a aquellos participantes que afirman no poseerlo (13,2%) (ver gráfico 5.2).

¹ Probabilidad asociada a la prueba de χ^2 con un $\alpha = .05$ bilateral. En el resto de comparaciones categoriales implementadas se ha usado similar prueba de bondad de ajuste.

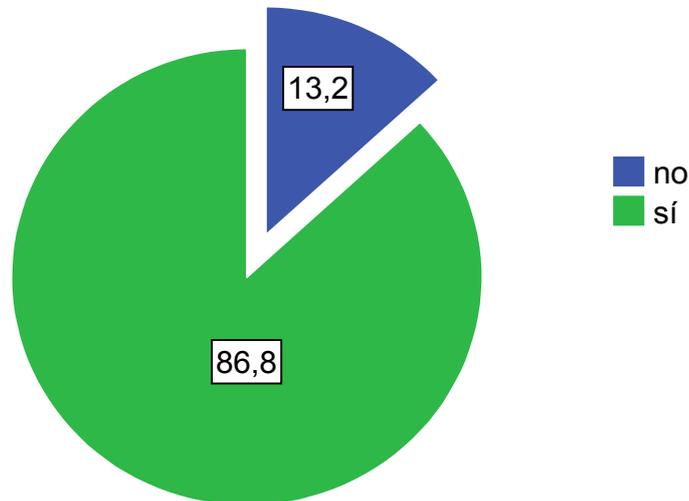


Gráfico 5.2. Porcentajes de participantes que afirman poseer o no el Marco Curricular del Programa de Bellas Artes.

Otros aspectos relevantes de este primer bloque han sido determinar:

- a) El grado de información de los participantes sobre cambios y modificaciones que se van sucediendo en la asignatura de música en el Marco Curricular general de las escuelas públicas de PR.
- b) El grado de comprensión y aplicación en la planificación de las actividades escolares, estrategias y supuestos metodológicos de enseñanza-aprendizaje propuestos en el Marco Curricular del Programa de Bellas Artes vigente.
- c) En qué medida los participantes encuestados enseñan según el enfoque de la educación estética previsto para la asignatura de música en el Marco Curricular vigente de Bellas Artes.

Los principales resultados descriptivos a este respecto son los siguientes:

Items	Comprendo y aplico en mi planificación de las actividades...	Enseño, según el enfoque de la educación estética previsto...	Información suficiente sobre cambios y modificaciones...
N Válidos	224	214	225
Perdidos	4	14	3
Media	3,53	3,46	3,93
Desv. típ.	1,231	1,327	1,234

Tabla 5.1. Estadísticos descriptivos básicos de aspectos relacionados con el conocimiento de normativa legislativa.

Como puede apreciarse en la tabla anterior, los tres aspectos analizados relacionados con el conocimiento de la normativa gubernamental han logrado medias aritméticas por encima de 3, situándose entre las categorías de respuesta “a veces” y “casi siempre”.

Destaca, sobre todo, el aspecto relacionado con la información sobre cambios y modificaciones que se van sucediendo en la asignatura de música en el Marco Curricular, con una media cercana a 4 (casi siempre) y con una clara concentración porcentual en las categorías de respuestas 3-4-5, es decir, en las categorías “a veces”, “casi siempre” y “siempre”, en torno al 70% de las respuestas efectuadas por los participantes. Además, casi la mitad de la muestra real (44,4%) ha valorado el ítem con el máximo valor de 5 (siempre).

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles de respuesta	nunca	18	8	8
	casi nunca	9	4	12
	a veces	44	19,6	31,6
	casi siempre	54	24	55,6
	siempre	100	44,4	100
	Total	225	100	

Tabla 5.2. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo a la información sobre cambios y modificaciones del Marco Curricular.

En segundo lugar, se ha analizado el aspecto sobre comprensión y aplicación en la planificación de las actividades escolares, estrategias y supuestos metodológicos de enseñanza-aprendizaje propuestos en el Marco Curricular del Programa de Bellas Artes vigente, con una media de respuesta de 3,53 (entre a veces y casi siempre).

Por otra parte, en la tabla 5.3. se puede observar cómo más del 80% de los valores de respuesta se distribuyen entre las categorías 3-4-5 (a veces, casi siempre y siempre), aunque es verdad que no son tantos los participantes que han valorado con el valor máximo de 5 este aspecto, sólo el 25,9%.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles de respuesta	Nunca	22	9,8	9,8
	casi nunca	17	7,6	17,4
	a veces	64	28,6	46
	casi siempre	63	28,1	74,1
	Siempre	58	25,9	100
	Total	224	100	

Tabla 5.3. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo a la comprensión y aplicación de las propuestas del Marco Curricular.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niveles de respuesta	nunca	23	10,7	10,7
	casi nunca	29	13,6	24,3
	a veces	52	24,3	48,6
	casi siempre	47	22	70,6
	siempre	63	29,4	100
	Total	214	100	

Tabla 5.4. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo a la enseñanza mediante el enfoque de la educación estética.

Por último, el aspecto relativo a la enseñanza mediante el enfoque de la educación estética ha alcanzado el menor promedio, con una media de 3,46. Es cierto que los valores 3, 4 y 5 acumulan porcentualmente en torno al 75% de las respuestas y, además, la respuesta 5 (siempre) ha alcanzado un porcentaje de casi el 30%.

Globalmente comparadas las tres medias mediante la prueba de Friedman, se han reportado diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$), lo que parece indicar que el predominio del aspecto relacionado con la información sobre cambios y modificaciones del Marco curricular de la asignatura de música sobre los otros aspectos analizados es relevante y no se debe a cuestiones de azar.

5.2. Análisis y discusión de datos sobre recursos disponibles y materiales curriculares utilizados

En este segundo apartado se observaran los diversos recursos materiales (tecnológicos, materiales curriculares...) de que se dispone en los centros escolares, así como el uso que se hace de los mismos.

En primer lugar, se puede comprobar qué porcentaje de participantes cuenta con un aula específica de música en las escuelas en las cuales imparten su labor docente. Los resultados descriptivos a este respecto han sido los siguientes:

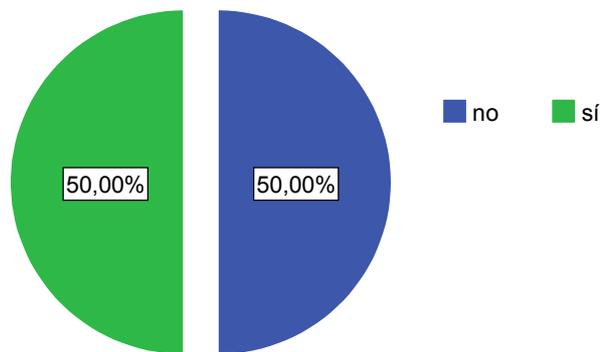


Gráfico 5.3. Porcentajes de participantes cuyas escuelas poseen o no salón (aula) específico de música.

Puede apreciarse que justo la mitad de los participantes encuestados (50%) cuenta con un salón de música en el colegio donde imparte su docencia, mientras la otra mitad (50% restante) no posee dicha instalación (ver gráfico 5.3).

Por otra parte, el porcentaje de participantes cuyas escuelas cuentan con una sala de informática que pueden utilizar para sus clases de música ha sido el siguiente:

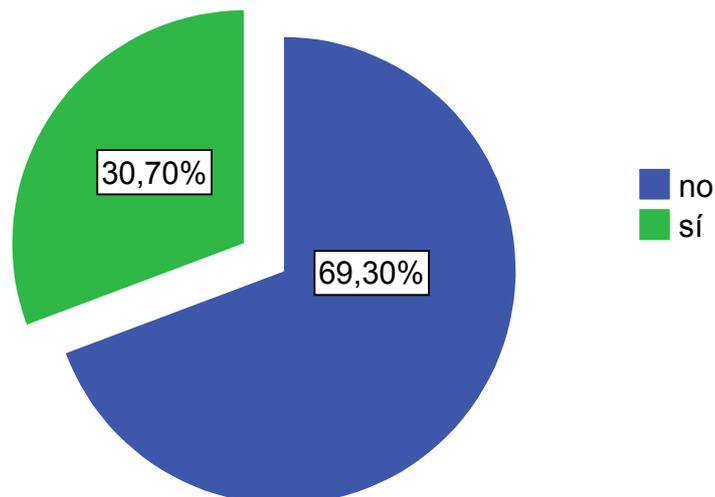


Gráfico 5.4. Porcentajes de participantes cuyas escuelas poseen o no aula de informática que pueden utilizar para la asignatura de música.

Desafortunadamente, se observa que una mayoría estadísticamente significativa ($p \leq .05$) de los participantes no posee aula de informática para el desarrollo de la asignatura de música (casi el 70%), frente a aquellos participantes que sí disfrutaban de la misma (casi el 30% restante) (ver gráfico 5.4). En segundo lugar, se ha explorado el uso y elaboración de materiales curriculares. A este respecto se han obtenido los siguientes resultados descriptivos (ver tabla 5.5).

ITEMS		Utilizo libro de texto o guía curricular para planificar mis clases de música	Elaboro mis propios materiales curriculares a partir de...	Empleo la computadora en mis clases de música	Utilizo un instrumento armónico para acompañar los estudiantes	Cuento con presupuesto asignado por la Administración de la Escuela
N	Válidos	224	224	226	224	222
	Perdidos	4	4	2	4	6
Media		2,40	4,40	2,85	3,96	2
Desv. típ.		1,529	,992	1,427	1,346	1,175
Asimetría		,530	-1,781	,167	-1,127	1,191
Error típ. De asimetría		,163	,163	,162	,163	,163

Tabla 5.5. Estadísticos descriptivos básicos de aspectos relacionados con los recursos disponibles en centro escolar y elaboración de materiales curriculares.

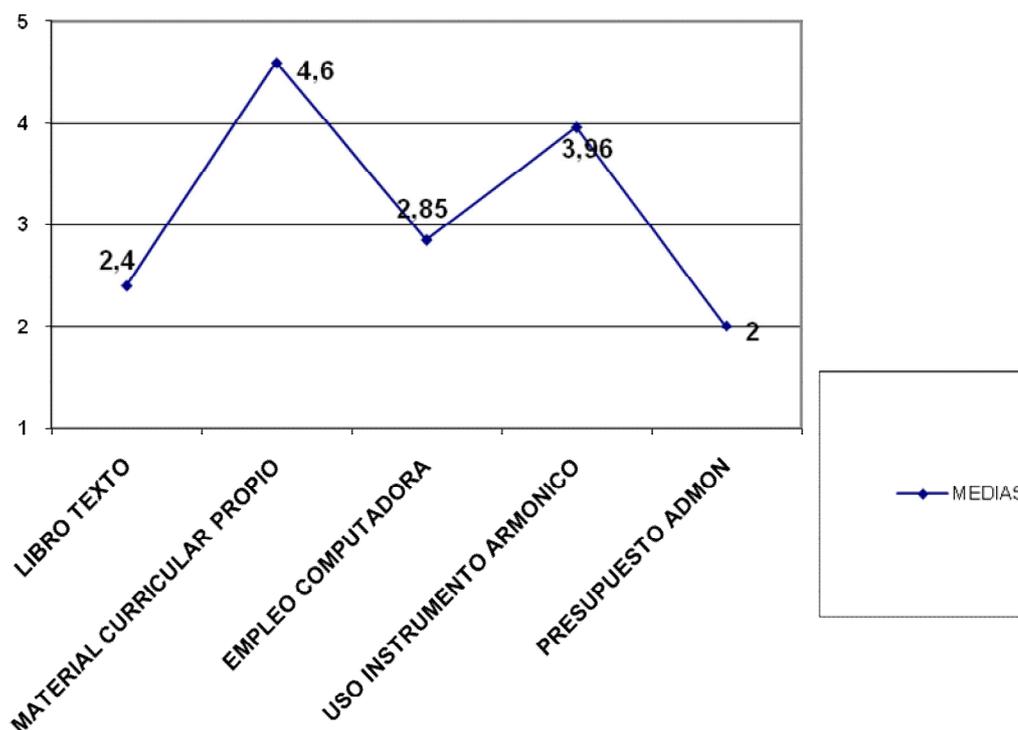


Gráfico 5.5. Medias sobre aspectos relacionados con los recursos disponibles en el centro escolar y elaboración de materiales curriculares.

* La media explicitada en los materiales curriculares propios, dada la presencia de valores extremos, es una media recortada, mientras el resto son medias aritméticas normalizadas.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	105	46,9	46,9
	casi nunca	22	9,8	56,7
	a veces	32	14,3	71
	casi siempre	33	14,7	85,7
	Siempre	32	14,3	100
	Total	224	100	
Perdidos Sistema		4		
Total		228		

Tabla 5.6. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo al uso del libro de texto para la planificación de las clases de música.

Se puede afirmar que la utilización de libros de texto o guía curricular para la planificación de las clases de música no es una práctica muy habitual entre los participantes encuestados. Dicho aspecto ha logrado una media de 2,4 (valor entre *casi nunca* y *a veces*), con una importante concentración porcentual (71%) en los tres primeros valores, es decir, en los valores *nunca*, *casi nunca* y *a veces*. Además, el gráfico de Box & Whiskers (consultar gráfico 5.5) revela la presencia de una mediana baja (2), equivalente a la categoría (*casi nunca*), y una clara asimetría positiva con valores en la zona baja de la distribución.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	2,7	2,7
	casi nunca	9	4,0	6,7
	a veces	20	8,9	15,6
	casi siempre	44	19,6	35,3
	Siempre	145	64,7	100
	Total	224	100	
Perdidos Sistema		4		
Total		228		

Tabla 5.7. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo a la elaboración propia de materiales curriculares.

A este respecto, se ha preguntado al profesorado encuestado por el tipo de materiales curriculares que utiliza, además del libro de texto, habiéndose reportado los siguientes materiales y su incidencia correspondiente:

1. Guía de Integración y Tutorías (GIT) = 12.
2. Materiales de elaboración propia (MPE) = 95.
3. Libros sobre métodos de enseñanza de instrumentos (LME)= 32.

Distinto es el resultado obtenido por el ítem relativo a la elaboración propia de materiales curriculares para la planificación de las clases de música a partir de las directrices de la normativa vigente, que ha obtenido una meritoria

media de (4,4), con un importantísimo porcentaje de respuestas en el valor 5 (siempre) del 64,7%.

Por otro lado, el diagrama comparativo Box & Whiskers revela una mediana de 5, así como una clara asimetría negativa con una importante de concentración de valores en la parte alta de la distribución. No obstante y dado que el recurso gráfico explicitado ha detectado la presencia de unos pocos valores *outliers* (exactamente siete participantes) que han traspasado la valla inferior interna (inner fence), es decir, están fuera de $F_i - (1,5) F\text{-Spread}$ (one step), se ha preferido el cálculo de un promedio más robusto.

En este caso, para este ítem, se ha calculado la media recortada (trimmed mean) al 5%, hallándose una media sensiblemente mayor de 4,6 (un valor entre las categorías de respuestas *casi siempre* y *siempre*).

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	54	23,9	23,9
	casi nunca	42	18,6	42,5
	a veces	57	25,2	67,7
	casi siempre	29	12,8	80,5
	Siempre	44	19,5	100
	Total	226	100	
Perdidos Sistema		2		
Total		228		

Tabla 5.8. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo al empleo de la computadora en las clases de música.

En relación con el uso de la computadora en las clases de música, la media obtenida asciende a 2,85, un promedio situado entre las categorías de respuesta *casi nunca* y *a veces*.

Por otra parte, en la tabla de distribución de frecuencias se han consignado importantes porcentajes acumulados, de casi hasta el 70%, en las tres primeras categorías de respuesta, a saber: *nunca*, *casi nunca* y *a veces* (ver tabla 5.9).

Finalmente, en el gráfico Box & Whiskers el presente ítem ha obtenido una mediana de 3 (categoría de respuesta correspondiente a *a veces*), con la distribución, de las cinco expuestas, que más se asemeja a una curva normal.

Estadístico		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	24	10,7	10,7
	casi nunca	11	4,9	15,6
	a veces	29	12,9	28,6
	casi siempre	45	20,1	48,7
	Siempre	115	51,3	100
	Total	224	100	
Perdidos Sistema		4		
Total		228		

Tabla 5.9. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo al uso de un instrumento armónico en las clases de música.

En relación con el uso de un instrumento armónico para acompañar a los estudiantes en sus clases, la media obtenida asciende a 3,96, casi 4 (categoría de respuesta correspondiente a *casi siempre*) y, por tanto, un promedio destacable.

También es relevante que más de la mitad de respuestas de la tabla de frecuencias, exactamente el 51,3%, corresponda a la categoría de respuesta *siempre*, con una evidente concentración de valores en la parte alta de la distribución, como también evidencia el diagrama de Box & Whiskers configurado.

La mediana lograda es también importante (5 correspondiente a la categoría de respuesta de *siempre*).

En este mismo ítem, además, se ha preguntado a los participantes por cuáles eran explícitamente dichos instrumentos armónicos y los resultados a este respecto han sido los siguientes:

Instrumentos armónicos		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Bajo	1	0,64
	Cuatro	2	1,28
	Flauta dulce	1	0,64
	Guitarra	86	55,84
	Percusión	1	0,64
	Piano	62	40,25
	Teclado	18	11,68
	Total	154	100

Tabla 5.10. Incidencia porcentual de los instrumentos armónicos utilizados en las clases de música.

Puede apreciarse (tabla 5.10) cómo los instrumentos armónicos más utilizados en las clases de música son, sin duda, la guitarra (55,84%) y el piano (40,25%). A mucha distancia se encuentra el teclado (11,68%) y la aparición testimonial del bajo, cuatro y flauta dulce, con porcentajes muy bajos.

Se han reportado diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) en la comparación frecuencial de los instrumentos mediante la prueba de bondad de ajuste de χ^2 .

Otro aspecto valorado ha sido el de la disponibilidad o no de materiales básicos para el desarrollo adecuado de las clases de música y cuáles son esos materiales. Los resultados obtenidos a este respecto son los siguientes:

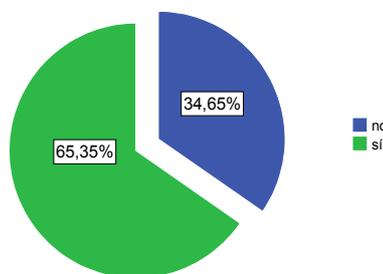


Gráfico 5.6. Porcentaje de disponibilidad de materiales básicos para el desarrollo de clases de música.

Materiales básicos		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Banda Rítmica	28	12,17
	Pizarra de Pentagrama	56	24,34
	Bocinas	34	14,78
	Micrófonos	45	19,56
	Cd-player	67	29,13
Total		230	100

Tabla 5.11. Incidencia porcentual de los materiales básicos utilizados en las clases de música.

Como puede apreciarse en la tabla 5.11, los participantes objeto de este análisis disponen, en general, de una colección de materiales básicos para el adecuado desarrollo de sus clases de música. De hecho, se reportan diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) entre aquellos que afirman poseer materiales básicos para el desarrollo de sus clases (65,35%) frente a los que perciben que no los poseen (34,65%).

En cuanto a la incidencia porcentual de dichos materiales, no se reportan diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$), ya que dicha incidencia es más o menos similar.

Destaca, en todo caso, el cd-player, con casi el 30% de incidencia, y la pizarra de pentagrama (casi el 25%), micrófonos, aproximadamente un 20%, bocinas en torno a un 15% y bandas rítmicas con 12,17%.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	96	43,2	43,2
	casi nunca	70	31,5	74,8
	a veces	30	13,5	88,3
	casi siempre	11	5	93,2
	Siempre	15	6,8	100
	Total	222	100	
Perdidos Sistema		6		
Total		228		

Tabla 5.12. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo a la asignación de presupuesto asignado por la Administración de la Escuela.

Como apuntes finales, en relación con la disposición de un presupuesto asignado por la Administración de la Escuela para la compra de equipo y materiales destinados a la clase de música, se ha obtenido una media bastante baja de 2 (equivalente a la categoría de respuesta de casi nunca). Ello, junto a la evidente concentración porcentual de casi el 90% en las tres primeras categorías de respuesta: *nunca*, *casi nunca* y *a veces*, denota la baja incidencia de este aspecto y, por tanto, la escasez de recursos monetarios proporcionados por el centro para la compra de equipo y materiales destinados a la clase de música. También el diagrama Box & Whiskers (gráfico 5.7) implementado proporciona una mediana realmente baja (2 correspondiente a la categoría de respuesta de *casi nunca*), con una clara distribución asimétrica positiva.

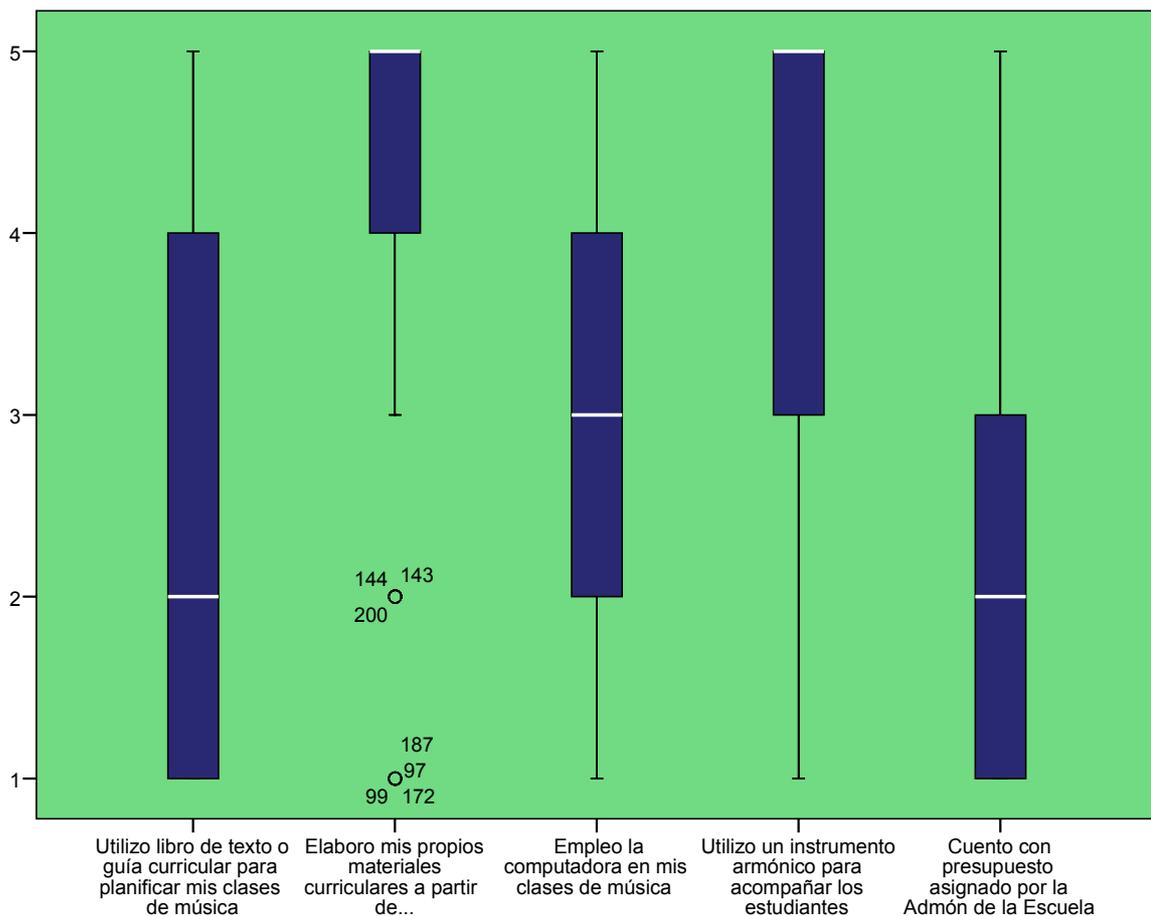


Gráfico 5.7. Box & Whiskers comparado sobre aspectos relacionados con recursos disponibles y uso de materiales curriculares.

Finalmente, se ha determinado qué escuelas de los participantes encuestados están inmersas en algún plan de mejoramiento. Los resultados son los siguientes:

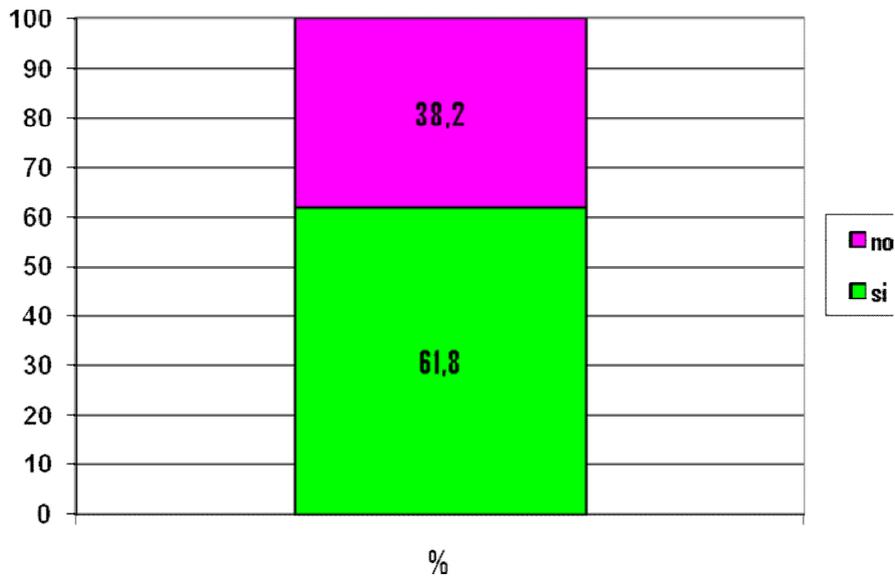


Gráfico 5.8. Porcentaje de participantes cuyas escuelas están o no inmersas en un plan de mejoramiento.

Puede apreciarse cómo casi el 62% de los participantes encuestados responde que su escuela está inmersa en un plan de mejoramiento, mientras que el aproximadamente 38% restante afirma que no lo está (ver gráfico 5.8).

La comparación mediante prueba de bondad de ajuste de χ^2 de los dos porcentajes de incidencia ha arrojado la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$). En este sentido, es preciso afirmar que el porcentaje de escuelas donde se está implementado planes de mejora es significativamente mayor que donde no se están llevando a cabo dichos planes de mejora.

5.3. Análisis y discusión de datos sobre apoyo de la administración escolar y valoración de la asignatura de música como elemento curricular

En este tercer bloque se explorará el apoyo académico que los organismos oficiales (Departamento de Educación...) prestan al profesorado de educación musical, a la par que se determinará cómo es valorada la asignatura de música como elemento curricular.

Aspecto valorados	Recibo supervisión y apoyo académico del Dpto de Educación de PR	Cuento con apoyo de la Administración Escolar para las clases...	Percibo que la asignatura de música es valorada satisfactoria mente...	Percibo que la asignatura de música es valorada satisfactoria mente...	El entorno social y cultural de los estudiantes contribuye favorable mente...	En general, en mi escuela la asignatura de música se desarrolla en condiciones favorables...
N	224	224	223	224	218	224
Válidos						
Perdidos	4	4	5	4	10	4
Media	1,67	3,24	3,26	3,22	2,73	3,40
Desv. típ.	1,066	1,282	1,279	1,218	1,126	1,183
Asimetría	1,669	,000	-,103	,075	,354	-,247
Error típ. de asimetría	,163	,163	,163	,163	,165	,163

Tabla 5.13. Estadísticos descriptivos básicos de aspectos relacionados con el apoyo de la administración escolar y valoración de la asignatura de música como elemento curricular.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	139	62,1	62,1
	casi nunca	47	21,0	83
	a veces	18	8,0	91,1
	casi siempre	12	5,4	96,4
	siempre	8	3,6	100
	Total	224	100	
Perdidos Sistema		4		
Total		228		

Tabla 5.14. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo a la supervisión y apoyo académico del Dpto. de Educación de PR.

Como puede apreciarse, la supervisión y apoyo académico que el Departamento de Educación de Puerto Rico suministra a los participantes en la presente investigación parece ser muy bajo. En primer lugar, porque la media obtenida en este ítem asciende a 1,67 (entre *nunca* y *casi nunca*), y porque, además, entre estas dos citadas categorías de respuesta acumulan un porcentaje del 83%, repartiéndose el 27% restante entre las categorías *a veces*, *casi siempre* y *siempre*.

En el diagrama Box & Whiskers calculado se puede apreciar la $Md = 1$ con una acusada asimetría positiva y la presencia de valores extremos o *outliers* (exactamente ocho participantes) que han traspasado la valla superior interior (inner fence), es decir, están fuera de $F_i + (1,5) F+ Spread$ (one step). Por esa razón, se ha calculado de manera adicional la media recortada al 5% con un valor de 1,56, todavía un promedio más bajo una vez descontados los ocho valores extremos.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	20	8,9	8,9
	casi nunca	48	21,4	30,4
	a veces	70	31,3	61,6
	casi siempre	31	13,8	75,4
	Siempre	55	24,6	100
	Total	224	100	
Perdidos Sistema		4		
Total		228		

Tabla 5.15. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo al apoyo de la Administración Escolar para las clases de música.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	22	9,9	9,9
	casi nunca	41	18,4	28,3
	a veces	69	30,9	59,2
	Casi siempre	38	17,0	76,2
	Siempre	53	23,8	100
	Total	223	100	
Perdidos Sistema		5		
Total		228		

Tabla 5.16. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo a la valoración satisfactoria de la asignatura como elemento curricular por parte de los estudiantes.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	14	6,3	6,3
	casi nunca	56	25,0	31,3
	a veces	68	30,4	61,6
	casi siempre	38	17,0	78,6
	siempre	48	21,4	100
	Total	224	100	
Perdidos Sistema		4		
Total		228		

Tabla 5.17. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo a la valoración satisfactoria de la asignatura como elemento curricular por parte de los familiares de los estudiantes.

Promedios mucho más altos y parecidos han logrado el apoyo de la Administración Escolar para las clases y actividades de la asignatura de música (media = 3,24), la valoración satisfactoria de la asignatura de música como elemento curricular por parte de los estudiantes (media = 3,26) y por parte de los familiares de los estudiantes (media = 3,24).

En los tres aspectos, además, el valor central de respuesta 3 (a veces) es el que ha logrado mayor protagonismo (mayores porcentajes), mientras el diagrama Box & Whiskers muestra medianas de 3 en los tres casos, con distribuciones simétricas o casi simétricas (ver gráfico 5.9).

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	28	12,8	12,8
	casi nunca	73	33,5	46,3
	a veces	65	29,8	76,1
	casi siempre	34	15,6	91,7
	siempre	18	8,3	100
	Total	218	100	
Perdidos Sistema		10		
Total		228		

Tabla 5.18. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo al entorno social y cultural de los estudiantes y su contribución al cumplimiento de objetivos de clase.

En cuanto a si el entorno social y cultural de los estudiantes contribuye favorablemente a alcanzar los objetivos de las clases de música, se ha alcanzado una media de 2,73 (entre casi nunca y a veces), que en realidad ha quedado en una media recortada al 5% de 2,68 debido a la presencia de algunos valores extremos (cuatro) que han traspasado la valla superior interior (inner fence), es decir, están fuera de $F_i + (1,5) F\text{- Spread (one step)}$.

Dado además que las tres primeras categorías de respuesta logran un porcentaje acumulado del 76,1% y que la mediana, según muestra el diagrama Box & Whiskers, es de 3 (a veces), no se puede afirmar que el entorno social y cultural del alumnado sea un elemento que favorezca el buen desarrollo de la clase de música.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	14	6,3	6,3
	casi nunca	38	17,0	23,2
	a veces	65	29,0	52,2
	casi siempre	58	25,9	78,1
	siempre	49	21,9	100
	Total	224	100	
Perdidos Sistema		4		
Total		228		

Tabla 5.19. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo a las condiciones favorables generales en que se lleva a cabo la asignatura de música.

Finalmente, parece que, en general, la clase de música se lleva a cabo dentro de condiciones favorables y de normalidad académica de manera más o menos habitual. La media recortada al 5% lograda en este aspecto asciende a 3,6 (entre *a veces* y *casi siempre*), aunque inicialmente era un promedio de 3,58. Se ha preferido el cálculo de una media más robusta por la presencia de tres valores extremos que han traspasado la valla inferior interior (inner fence), es decir, están fuera de $F_i - (1,5) F\text{- Spread (one step)}$.

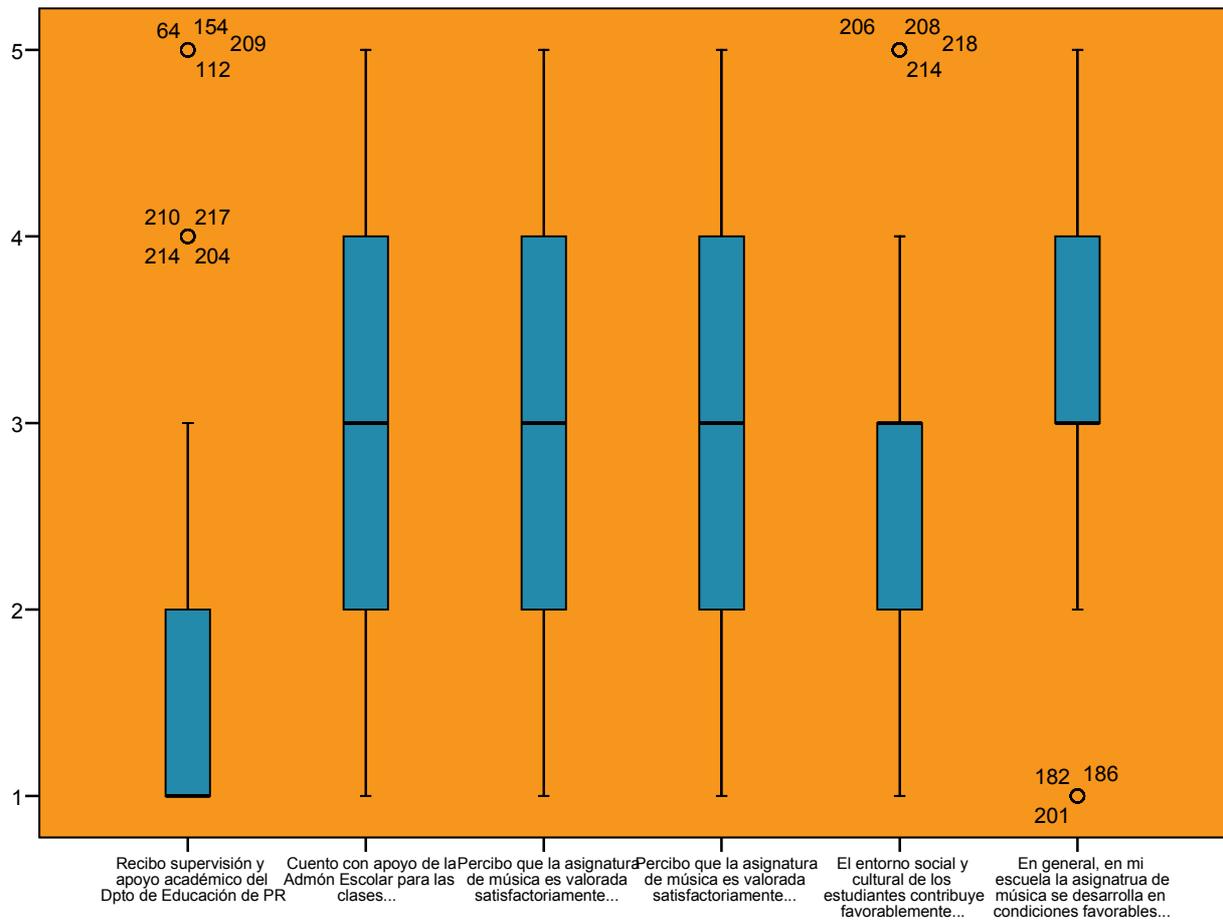


Gráfico 5.9. Box & Whiskers comparado sobre aspectos relacionados con el apoyo de la administración escolar y valoración de la asignatura de música como elemento curricular.

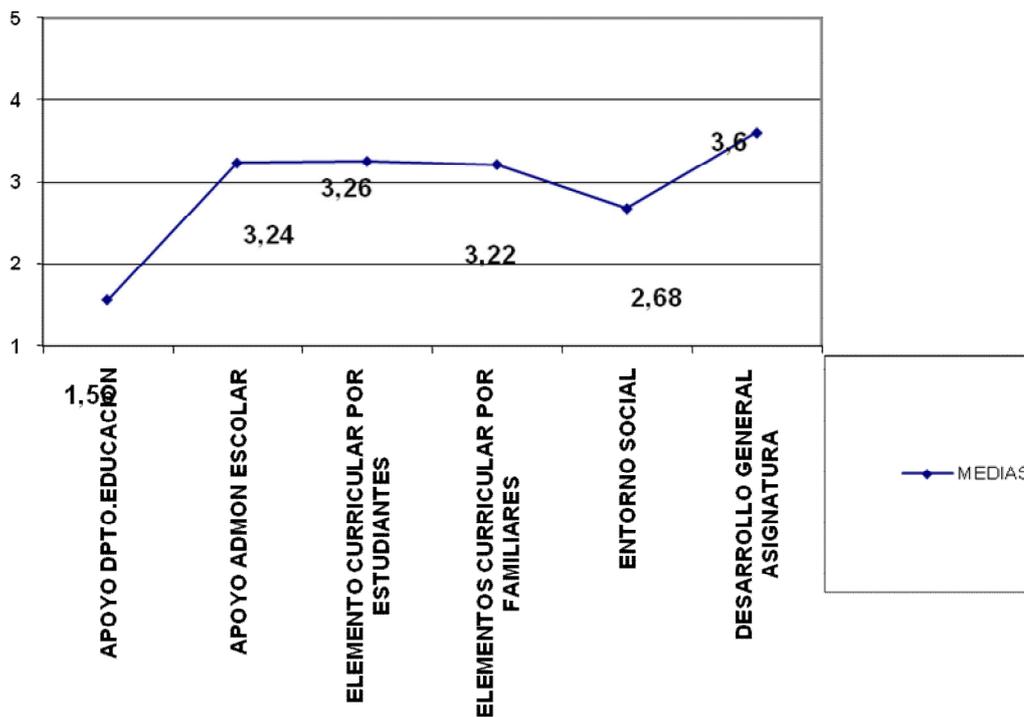


Gráfico 5.10. Medias sobre aspectos relacionados con los recursos disponibles en centro escolar y elaboración de materiales curriculares.

* La media explicitada, en apoyo del Dpto. de Educación de PR, entorno social y cultural y desarrollo general de la asignatura de música, dada la presencia de valores extremos, son medias recortadas, mientras el resto son medias aritméticas normalizadas.

Para finalizar este apartado, se ha implementado una prueba de contraste de hipótesis de tipo no paramétrico para muestras “k” relacionadas, con el objetivo de comprobar si existen o no diferencias estadísticamente significativas a nivel de medias aritméticas entre los aspectos relacionados con los recursos disponibles en el centro escolar y la elaboración de materiales curriculares.

Los resultados obtenidos a partir de la prueba de Friedman muestran una probabilidad $p = .000$, es decir, $p \leq 0.05$, o lo que es lo mismo, que efectivamente algunos aspectos son más o menos importantes que otros y estas diferencias no se deben al azar. En este sentido, queda claro que el apoyo del Departamento de Educación de Puerto Rico a la labor docente de los maestros de música en su labor docente es considerado como muy escaso, mientras, en general, se considera que el desarrollo de las clases de música se

lleva a cabo en condiciones más o menos favorables y de normalidad académica.

Por lo que respecta a la asignatura de música como elemento curricular de importancia, en opinión de estudiantes y padres así como el apoyo de la Administración Escolar han quedado en un plano medio, mientras finalmente el entorno social y cultural de alumnado se considera que no ayuda en mucho al correcto desarrollo de las clases de música.

5.4. Análisis y discusión de datos sobre reconocimiento de la labor docente como maestro/a de música

En el presente apartado se pretende explorar el grado de reconocimiento de la labor docente de los maestros de música por parte de un amplio grupo de agentes relacionados con éstos, en función de las propias percepciones de los maestros. Los resultados obtenidos son expuestos a continuación (tabla 5.20).

Aspectos valorados	Percibo que la sociedad valora mi trabajo como maestro de música	Percibo que mis compañeros de la escuela reconocen mi labor como maestro de música	Percibo que la Admin. Escolar reconoce mi labor como maestro de música	Percibo que los estudiantes están satisfechos con mi propuesta didáctica en la asignatura	Percibo que los familiares de los estudiantes reconocen mi labor como maestro	Percibo que el Dpto. de Educación reconoce mi labor profesional como maestro	He recibido reconocimientos por mi labor docente de parte de diferentes entidades
N Válidos	222	220	226	225	226	222	222
Perdidos	6	8	2	3	2	6	6
Media	3,15*	3,66	3,36*	4,36*	3,72	1,36*	2,06
Media recortada al 5%	3,28	3,69	3,49	4,42	3,74	1,21	1,9
Asimetría	-,127	-,531	-,094	-1,274	-,465	2,641	,930
Error típ. de asimetría	,163	,164	,162	,162	,162	,163	,163

Tabla 5.20. Estadísticos de tendencia central y asimetría de los aspectos relacionados con el reconocimiento a la labor docente.

- Medias aritméticas calculadas en situación de desorden (rough) y donde se han contemplado las medias recortadas como promedios más robustos y representativos.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	18	8,1	8,1
	casi nunca	35	15,8	23,9
	a veces	82	36,9	60,8
	casi siempre	48	21,6	82,4
	siempre	39	17,6	100
	Total	222	100	
Perdidos Sistema		6		
Total		228		

Tabla 5.21. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo al reconocimiento de la labor docente por parte de la sociedad.

Según la percepción de los maestros de música, la sociedad reconoce su labor docente entre las categorías de respuesta *a veces* y *casi siempre* (media recortada de 3,28), aunque también es verdad que un importante porcentaje de participantes (60,8%) ha valorado que la sociedad reconoce la labor docente del maestro de música *nunca*, *casi nunca* y *a veces*.

La mediana se sitúa aquí en un valor de 3 (*a veces*), mientras que el diagrama de Box & Whiskers muestra una asimetría ligeramente negativa con el diagnóstico, no preocupante, de algunos casos outliers (extremos) que han traspasado la valla inferior interior (inner fence), es decir, están fuera de $F_i - (1,5) F\text{- Spread (one step)}$.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	10	4,5	4,5
	casi nunca	18	8,2	12,7
	a veces	66	30	42,7
	casi siempre	68	30,9	73,6
	siempre	58	26,4	100
	Total	220	100	
Perdidos Sistema		8		
Total		228		

Tabla 5.22. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo al reconocimiento de la labor docente por parte de los compañeros maestros.

En segundo lugar, los participantes encuestados opinan que sus compañeros reconocen su labor docente de manera ligeramente superior a la sociedad (media aritmética = 3,66), con un promedio entre *a veces* y *casi siempre* y con importantes incidencias porcentuales precisamente en esas categorías del 30% y 30,9% de la distribución.

La mediana (4), según muestra el diagrama de Box & Whiskers, presenta una distribución ligeramente negativa.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	8	3,5	3,5
	casi nunca	37	16,4	19,9
	a veces	80	35,4	55,3
	casi siempre	44	19,5	74,8
	siempre	57	25,2	100
	Total	226	100	
Perdidos Sistema		2		
Total		228		

Tabla 5.23. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo al reconocimiento de la labor docente por parte de Administración Escolar.

En tercer lugar, los participantes perciben que el reconocimiento de su labor docente por parte de la Administración Escolar se puede situar también entre las categorías de respuesta *a veces* y *casi siempre*, con una media

recortada de 3,49, dada la presencia de algunos valores extremos que han traspasado la valla inferior interior (inner fence), es decir, están fuera de $F_i - (1,5) F\text{- Spread (one step)}$.

El mayor porcentaje (35,4%) lo ha obtenido la categoría central (a veces), mientras que el diagrama de Box & Whiskers muestra una mediana = 3 y una ligerísima asimetría negativa.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	2	,9	,9
	casi nunca	3	1,3	2,2
	a veces	32	14,2	16,4
	casi siempre	62	27,6	44,0
	siempre	126	56	100
	Total	225	100	
Perdidos Sistema		3		
Total		228		

Tabla 5.24. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo al reconocimiento de la labor docente por parte de los estudiantes.

En cuarto lugar, se presenta el reconocimiento de la labor docente por parte de los estudiantes. Los datos a este respecto indican que la media recortada asciende a 4,42, siendo la más alta de todas las valoraciones. Dicha media recortada al 5% se ha calculado dada la presencia de valores extremos que han traspasado la valla inferior interior (inner fence), es decir, están fuera de $F_i - (1,5) F\text{- Spread (one step)}$.

Por otra parte, en la tabla de frecuencias (tabla 5.24) puede apreciarse cómo el mayor porcentaje de respuestas lo ha obtenido la categoría *siempre*, con un 56% (más de la mitad del total).

El gráfico Box & Whiskers muestra una mediana de 5, así como una clara asimetría negativa que denota un predominio de valores en la parte alta de la distribución.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	6	2,7	2,7
	casi nunca	26	11,5	14,2
	a veces	60	26,5	40,7
	casi siempre	67	29,6	70,4
	siempre	67	29,6	100
	Total	226	100	
Perdidos Sistema		2		
Total		228		

Tabla 5.25. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo al reconocimiento de la labor docente por parte de los familiares de los estudiantes.

En quinto lugar se expone el reconocimiento de la labor docente por parte de los familiares de los estudiantes. La media aritmética asciende aquí a 3,72, un valor entre *a veces* y *casi siempre*.

Por otra parte, la tabla de frecuencias pertinente muestra claramente que las mayores concentraciones porcentuales se producen en los valores *casi siempre* (4) y *siempre* (5), con casi el 30% respectivamente (tabla 5.26).

El gráfico Box & Whiskers muestra una mediana = 4 y una moderada asimetría negativa.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	178	80,2	80,2
	casi nunca	22	9,9	90,1
	a veces	12	5,4	95,5
	casi siempre	6	2,7	98,2
	siempre	4	1,8	100
	Total	222	100	
Perdidos Sistema		6		
Total		228		

Tabla 5.26. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo al reconocimiento de la labor docente por parte del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Se le da especial atención al reconocimiento de la labor docente por parte del Departamento de Educación de Puerto Rico (sexto aspecto tratado), ya que la media recortada obtenida asciende a un exiguo 1,21 (un valor entre *nunca* y *casi nunca* y muy cerca de *nunca*). Se ha utilizado la media recortada, dado un conjunto de valores (9 participantes) que han traspasado la valla superior exterior (outer fence) de forma amplia y que están fuera de $F_i + (2 \cdot 1,5)$ F-Spread (two steps), razón por la que están marcados con asteriscos en vez de círculos.

Desde estas coordenadas, se detecta un evidente malestar de los docentes con el reconocimiento que les es dado desde la Administración nacional educativa.

Por otra parte, es destacable que el 90,1% de los docentes encuestados opina que dicho reconocimiento *nunca* o *casi nunca* se produce, mientras el diagrama Box & Whiskers marca una mediana = 1, una notable asimetría positiva y la no presencia de la caja (box), debido a que es imposible calcular el F-Spread (Rango intercuartílico) por el exceso de valores de las categorías 1 y 2 (*nunca* y *casi nunca*).

	Estadísticos	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	118	53,2	53,2
	casi nunca	28	12,6	65,8
	a veces	38	17,1	82,9
	casi siempre	20	9	91,9
	Siempre	18	8,1	100
	Total	222	100	
Perdidos Sistema		6		
Total		228		

Tabla 5.27. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem relativo al reconocimiento de la labor docente por parte de diferentes entidades.

En séptimo lugar, se encontró que el reconocimiento de otras entidades a la labor docente tampoco parece ser importante, ya que la media

asciende a 2,06 (un valor cercano a casi nunca), con un porcentaje de respuestas muy alto (53,2%) en el valor nunca (1).

Por otra parte, el diagrama Box & Whiskers (gráfico 5.11) muestra una mediana = 1 y una moderada asimetría positiva que denota una alta concentración de valores en la parte baja de la distribución.

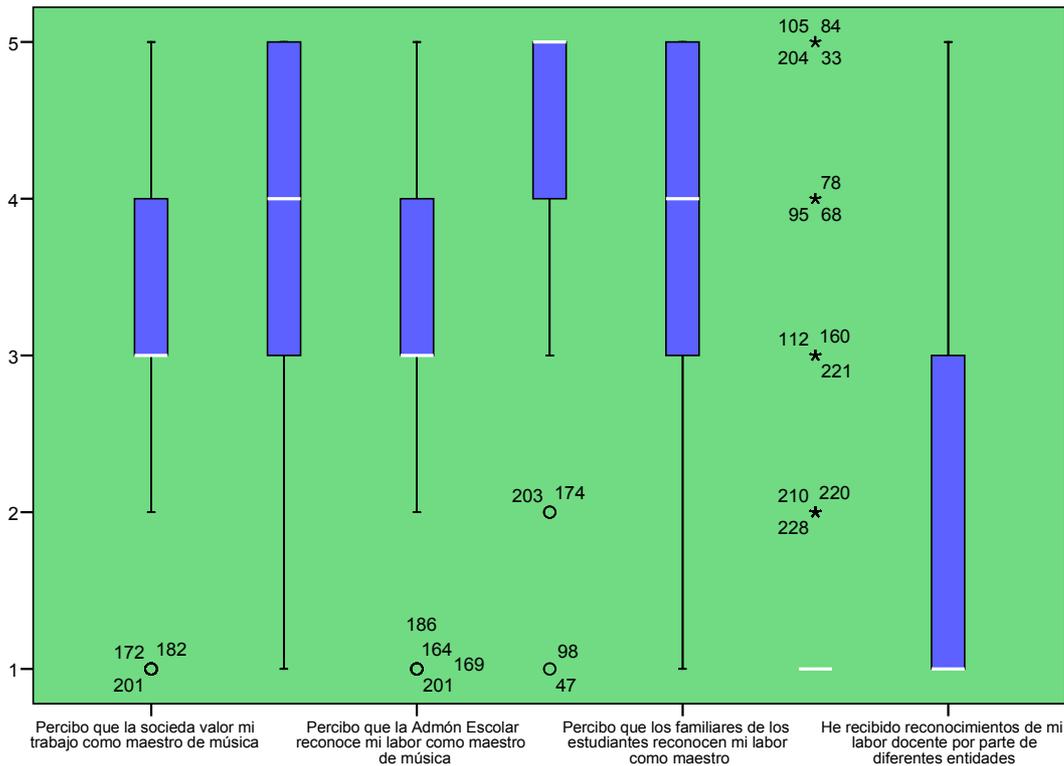


Gráfico 5.11. Box & Whiskers comparado sobre aspectos relacionados con el reconocimiento a la labor docente por parte de diversos agentes/entidades.

Para finalizar este apartado, se ha implementado una prueba de contraste de hipótesis de tipo no paramétrico para muestras “k” relacionadas, con el objetivo de comprobar si existen o no diferencias estadísticamente significativas en el nivel de las medias aritméticas entre los aspectos valorados (diferentes reconocimientos de la labor docente).

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la prueba de Friedman muestran una probabilidad $p = .000$, es decir, $p \leq 0.05$, o lo que es lo mismo, que efectivamente algunos aspectos son más o menos importantes que

otros y estas diferencias no se deben al azar. Así, parece que el reconocimiento de la labor docente de estudiantes, compañeros y familiares de los estudiantes es más importante que el mostrado desde el Departamento de Educación de Puerto Rico y otras Entidades.

Como complemento a todo el proceso de análisis anterior, se ha aplicado una técnica multivariante de reducción y/o clasificación de la información que forma parte del repertorio de técnicas contempladas en el EDA (Exploratory Data Analysis). Concretamente, se ha utilizado el denominado Escalamiento Multidimensional, o MDS en su acepción anglosajona (**M**ulti**D**imensional **S**caling), técnica muy eficaz para estas situaciones, como exponen Gil (1993) y Rodríguez, Gutiérrez y Fernández (2004).

El EMD es una técnica de análisis multivariante de reducción de datos procedente de la tradición EDA, mediante la cual un conjunto de atributos (bien variables, bien casos) se agrupan en un plano, por lo general, bidimensional de coordenadas ("x" e "y"), conformado por distintas dimensiones (habitualmente dos) a partir del juicio emitido por una colección de estímulos (casos) y tomando como criterio de distribución algún tipo de medida de proximidad (bien de similitud o bien de disimilitud) (Real, 2001 y Real y Varela, 2003).

En función de la anterior, se ha desarrollado un escalamiento multidimensional con las siguientes características:

Procedimiento: ALSCAL

Nivel medida: ordinal.

Modelo de escalamiento: distancias euclídeas de diferencias individuales.

Condicionabilidad: Matriz.

Criterio de Convergencia: S Stress .001.

Valor mínimo: .005.

Nº máximo de iteraciones: 30.

PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS

Iteration history for the 2 dimensional solution (in squared distances)

Young's S-stress formula 1 is used.

Iteration	S-stress	Improvement
1	,02297	
2	,01579	,00719
3	,01069	,00510
4	,00755	,00314
5	,00579	,00176
6	,00474	,00105

Iterations stopped because
S-stress is less than ,005000

Stress and squared correlation (RSQ) in distances

RSQ values are the proportion of variance of the scaled data (disparities) in the partition (row, matrix, or entire data) which is accounted for by their corresponding distances.
Stress values are Kruskal's stress formula 1.

For matrix
Stress = ,00855 RSQ = ,99970

Configuration derived in 2 dimensions			
Stimulus Coordinates			
		Dimension	
Stimulus number	Stimulus Name	1	2
1	SOCIEDAD	-.1522	.3616
2	COMPAÑEROS-AS	-.8052	-.5021
3	ADMÓN ESCOLAR	-.4594	-.3636
4	ESTUDIANTES	-1.7127	.0868
5	FAMILIARES	-.8628	.2836
6	DPTO EDUCACIÓN	2.3960	-.4518
7	OTRAS ENTIDADES	1.5965	.5856

Tabla 5.28. Configuración derivada y coordenadas de los estímulos en relación al reconocimiento de la labor docente.

Configuración de estímulos derivada

Modelo de distancia Euclídea

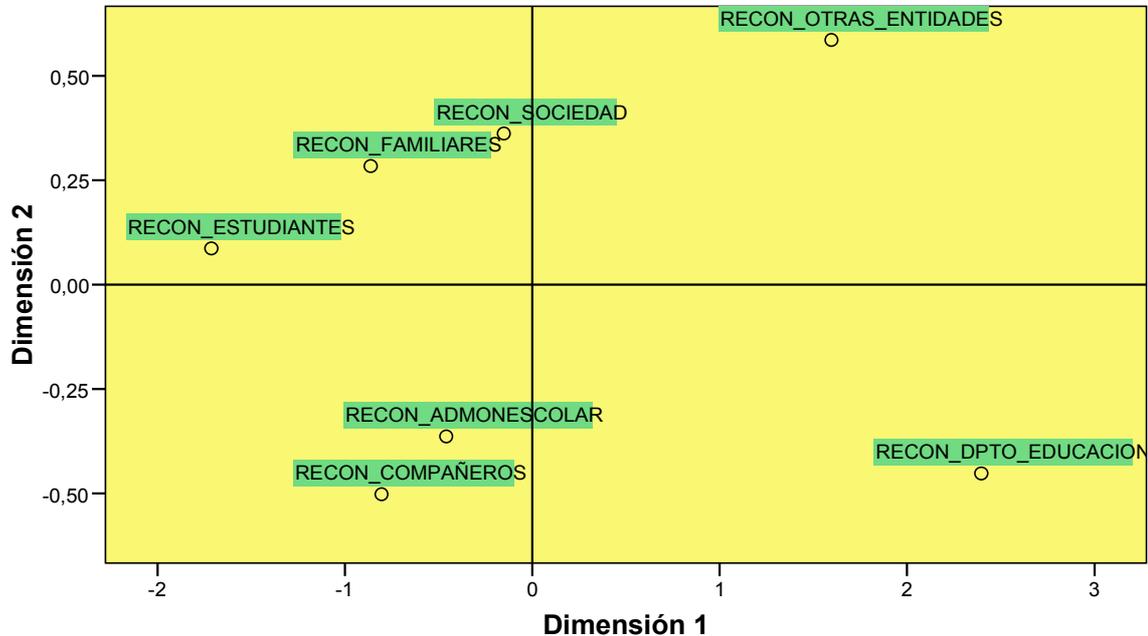


Gráfico 5.12. Configuración de estímulos derivada en plano biespacial en relación con el reconocimiento de la labor docente.

VALORACIÓN DEL AJUSTE Y RESULTADOS OBTENIDOS

Antes de cualquier valoración sobre el modelo inferido, es preceptivo comprobar su ajuste. Para ello se barajan dos tipos básicos de técnicas:

A) Estadísticos de ajuste: el índice de Stress y la varianza explicada por el modelo, RSQ en su acepción anglosajona y correlación cuadrática (R^2) en español.

B) Gráficos de ajuste: el diagrama de Shepard (gráfico 5.13), que no es más que un diagrama de dispersión. En él se representan las coordenadas que configuran las disparidades (eje de abcisas) y las distancias obtenidas (eje de ordenadas).

Es posible apreciar, en primer lugar, cómo el estadístico de Stress ha alcanzado un valor de .00855. Teniendo en cuenta que Kruskal y Wish (1978) sugieren como referencia que valores de Stress $S < 0,10$ pueden considerarse aceptables y reveladores de un buen ajuste, el ajuste obtenido se considera bastante efectivo.

Por su parte, la RSQ alcanzada es muy alta = .997, es decir, una varianza explicada de casi el 100%, lo cual también es indicador del excelente ajuste conseguido.

Con relación al diagrama de Shepard, se ha obtenido el siguiente resultado:

Gráfico de ajuste lineal

Modelo de distancia Euclídea

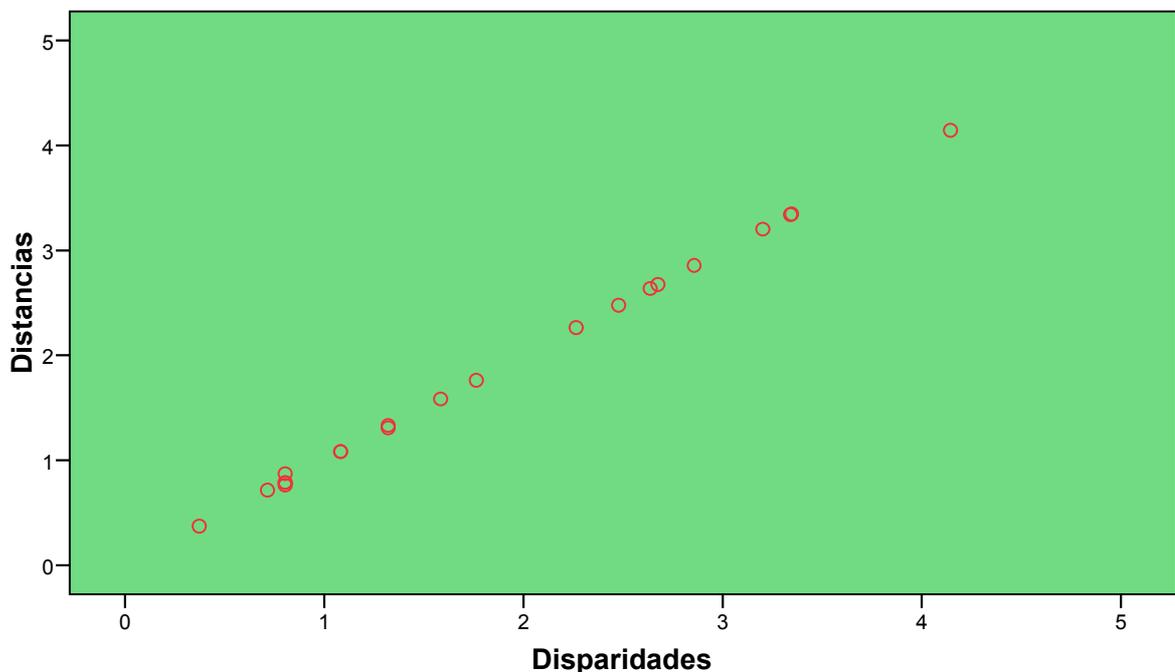


Gráfico 5.13. Diagrama de Shepard sobre el ajuste del modelo sobre el reconocimiento de la labor docente.

En sintonía con la RSQ conseguida, el diagrama de Shepard muestra un ajuste casi perfecto con el alineamiento de puntos a lo largo de la recta imaginaria.

INTERPRETACIÓN DEL MODELO INFERIDO

A tenor del diagrama biespacial (gráfico 5.12) obtenido, se aprecia claramente la formación de dos dimensiones bien delimitadas. La primera dimensión (dimensión 1 o eje de abscisas "x") hace referencia al grado de reconocimiento de la labor docente por parte de diferentes agentes/instituciones. De esta forma, se puede identificar cómo el reconocimiento por parte del Departamento de Educación de Puerto Rico y de otras entidades está situado en la parte derecha de la dimensión totalmente solos, mientras el resto de aspectos se sitúan en la parte izquierda de la puntuación 0. Teniendo en cuenta los promedios alcanzados en el nivel de medias, es propio afirmar que la dimensión 1 posee dos claras agrupaciones:

- a) Reconocimiento satisfactorio de la labor docente conformado por la sociedad, compañeros-as de labor docente, estudiantes y también los familiares de éstos.
- b) Reconocimiento insatisfactorio configurado por el reconocimiento del Departamento de Educación de Puerto Rico y el de otras Entidades.

En relación con la segunda dimensión (dimensión 2 o eje de ordenadas (y), se reconoce la presencia de dos agrupaciones. Por una parte, estarían los reconocimientos de la administración escolar, compañeros y Departamento de Educación de la Puerto Rico por debajo de 0, y por encima de dicho valor estarían el resto de componentes, o sea, los reconocimientos de los estudiantes, familiares, sociedad y otras entidades. Teniendo en cuenta la naturaleza de los componentes de configuran cada dimensión, se pueden inferir dos dimensiones más o menos consistentes:

- a) Dimensión de tipo educativo: integrada por los reconocimientos de la administración escolar, Dpto. de Educación y compañeros de trabajo.
- b) Dimensión de naturaleza externa al contexto educativo, configurada por los reconocimientos familiares, sociales, estudiantiles y de otras entidades.

5.5. Análisis y discusión de datos sobre contenidos y actividades de clase

En el presente apartado se explora cuáles son las actividades y contenidos que con mayor o menor importancia se desarrollan en las clases de educación musical. En relación con este propósito, los principales resultados obtenidos en un nivel descriptivo, inferencial y multivariable sobre este bloque son los que se exponen a continuación (ver tabla 5.29).

Items	N	Media	Se incluye media recortada al 5% por presencia de valores extremos en la distribución	Asimetría
Dedico parte de mi trabajo docente a la enseñanza de...	220	3,33	-	-,440
En mis clases de música dedico parte de mi trabajo docente a la formación vocal	224	4,01	-	-,847
En mis clases de música dedico parte de mi trabajo docente a la apreciación musical	222	3,83	-	-,345
En mis clases integro movimiento corporal como parte de las actividades	222	3,05	-	-,089
En mis clases incluyo actividades interdisciplinarias de integración artística	221	3,18	-	-,181
Contenidos de tipo transversal	225	3,33*	3,49	-,113

Contenidos relacionados	225	3,32*	3,52	-,169
Contenidos específicos para despertar habilidades cognitivas...	212	3,34*	3,53	-,157
Música que utilizo está en concordancia con los gustos de mis estudiantes	104	3,12	-	,069

Tabla 5.29. Estadísticos de tendencia central y asimetría de las actividades y contenidos tratados en el desarrollo de la clase de educación musical.

* Medias aritméticas calculadas en situación de desorden (rough) y donde se han contemplado las medias recortadas como promedios más robustos y representativos.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	42	19,1	19,1
	casi nunca	13	5,9	25,0
	a veces	54	24,5	49,5
	casi siempre	53	24,1	73,6
	Siempre	58	26,4	100
	Total	220	100	
Perdidos Sistema		8		
Total		228		

Tabla 5.30. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem sobre enseñanza de algún instrumento musical.

En primer lugar, se puede observar (tabla 5.30) cómo la enseñanza de algún-os tipo-s de instrumento-s musicales en la clase de educación musical ha logrado una media de 3,33 (un valor entre *a veces* y *siempre*, pero más cerca del primero).

Por otra parte, el 75% de los encuestados enseña algún tipo de instrumento en su clase de educación musical *a veces*, *casi siempre* o *siempre*, y el diagrama Box & Whiskers muestra una mediana = 4 (*casi siempre*) con una moderada asimetría negativa, signo inequívoco de valores concentrados en la parte alta de la distribución.

Desafortunadamente, la escasa consignación de los instrumentos en que son enseñados los estudiantes, por parte de los participantes encuestados, impide el conocimiento descriptivo de los mismos.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	2,7	2,7
	casi nunca	16	7,1	9,8
	a veces	49	21,9	31,7
	casi siempre	51	22,8	54,5
	Siempre	102	45,5	100
	Total	224	100	
Perdidos Sistema		4		
Total		228		

Tabla 5.31. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem sobre enseñanza de formación vocal.

En segundo lugar, es notable cómo la formación vocal ocupa un lugar relevante en la enseñanza de la asignatura de educación musical, con una media aritmética de 4,01, la más alta de todos los aspectos tratados.

Otro dato revelador de la importancia de la formación vocal es que casi la mitad de los encuestados, un 45,5%, *siempre* dedica su labor docente a la formación vocal, mientras el diagrama Box & Whiskers muestra una mediana = 4 (*casi siempre*) y una importante asimetría negativa o de gran concentración de valores en la parte superior de la distribución.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	,9	,9
	casi nunca	18	8,1	9,0
	a veces	69	31,1	40,1
	casi siempre	59	26,6	66,7
	Siempre	74	33,3	100
	Total	222	100	
Perdidos Sistema		6		
Total		228		

Tabla 5.32. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem sobre enseñanza de apreciación musical.

En tercer lugar, debe observarse cómo la apreciación musical ha obtenido también una importancia relevante, como parte del trabajo docente en la asignatura de educación musical, con una media de 3,83 (entre *a veces* y *casi siempre*, pero más cerca de la segunda).

Son importantes también los porcentajes acumulados de las categorías *a veces*, *casi siempre* y *siempre*, exactamente un 91% de las respuestas totales de la distribución.

Por otra parte, el diagrama Box & Whiskers muestra una mediana = 4 (*casi siempre*) y una moderada asimetría negativa, es decir, con concentración de valores en la parte alta de la distribución.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	42	18,9	18,9
	casi nunca	39	17,6	36,5
	a veces	49	22,1	58,6
	casi siempre	50	22,5	81,1
	Siempre	42	18,9	100
	Total	222	100	
Perdidos Sistema		6		
Total		228		

Tabla 5.33. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem sobre enseñanza integrada de movimiento corporal y educación musical.

En cuanto lugar, se muestra que la enseñanza integrada de movimiento corporal y educación musical es menos relevante que los aspectos anteriores, habiendo obtenido una media cercana a 3, exactamente 3,05 (muy cercana a *a veces*).

La tabla de frecuencias (tabla 5.33) muestra también un mayor equilibrio en el reparto frecuencial por categorías de respuesta. Por su parte, el diagrama Box & Whiskers presenta una distribución casi simétrica y una mediana = 3 (*a veces*).

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	27	12,2	12,2
	casi nunca	39	17,6	29,9
	a veces	59	26,7	56,6
	casi siempre	60	27,1	83,7
	Siempre	36	16,3	100
	Total	221	100	
Perdidos Sistema		7		
Total		228		

Tabla 5.34. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem sobre enseñanza de actividades interdisciplinarias de integración artística.

En quinto lugar, es posible observar que la enseñanza de actividades interdisciplinarias de integración artística mediante la asignatura de educación musical es una práctica más o menos habitual, si se tiene en cuenta que la media obtenida asciende a 3,18 (*entre a veces y casi siempre*, pero más cercana a la primera categoría).

La tabla de distribución de frecuencias denota una mayor concentración de valores en las categorías centrales (*a veces y casi siempre*), mientras el diagrama Box & Whiskers muestra una mediana = 3 (*a veces*) y una ligera asimetría negativa.

Otro aspecto tratado en el presente bloque ha consistido en ordenar jerárquicamente diferentes actividades en la asignatura de educación musical, según su mayor o menor uso. Los resultados obtenidos a este respecto son los siguientes:

Actividades	N	Promedio de Rango	Rango jerárquico
Movimiento corporal con música	225	4°	6°
Teoría y solfeo	225	3,35°	5°
Apreciación musical y canto	223	3,02°	3°
Formación vocal y canto	224	2,21°	1°
Enseñanza de instrumentos musicales	224	2,91°	2°
Actividades musicales interdisciplinarias de integración artística	225	4,45°	7°
Otras actividades	218	3,24°	4°

Tabla 5.35. Promedio de rangos y rangos jerárquicos de actividades y contenidos en educación musical que sería deseable desarrollar.

Para validar esta clasificación, de manera complementaria, se ha desarrollado un análisis *cluster* de tipo jerárquico, mediante el método de vinculación simple o vecino más próximo (single linkage) y a partir de las distancias euclídeas cuadráticas. El objetivo del análisis es validar la clasificación mediante la conocida estrategia de la triangulación analítica. En esencia, esta estrategia es una modalidad más de la conocida, genéricamente, como triangulación metodológica (Cowman, 1993; Creswell, 2002; Denzin, 1989; Morse, 1991). Más específicamente, ha sido utilizado el modelo de validación mediante triangulación analítica propuesto por Rodríguez y Gutiérrez (2005) y Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006), que consta de las siguientes fases (ver figura 5.1.):

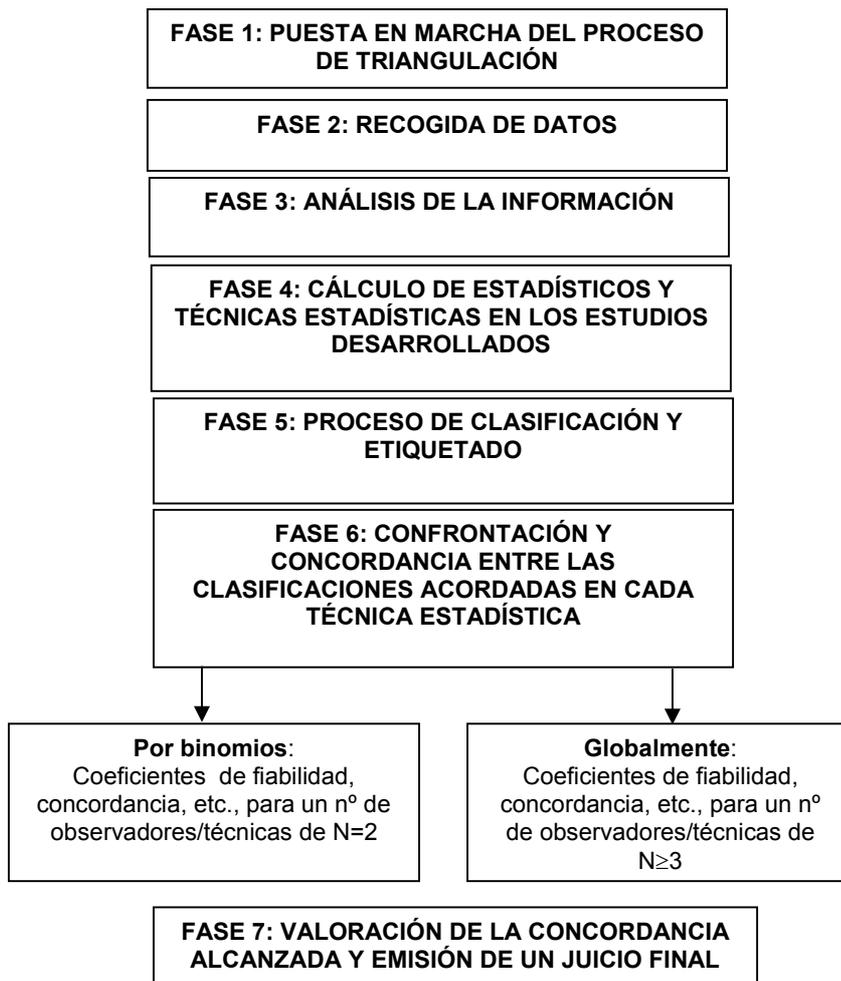


Figura 5.1. Modelo de validación de hallazgos por fases mediante triangulación analítica (tomado de Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006, p.296).

En relación con las fases 1, 2 y 3 de la figura anterior, hay que recordar que la triangulación que se propone es la conocida triangulación analítica, en la que se han confrontado promedios de rangos jerárquicos con análisis de conglomerados o cluster. Además, se debe recordar también que se ha utilizado un cuestionario como instrumento de recogida de información.

Fase 5: Proceso de clasificación y etiquetado.

En esta fase, el objetivo es tratar de clasificar cada elemento en una categoría, en este caso, en una categoría de importancia. Así pues, se presenta la importancia de cada actividad y contenido según la estrategia de análisis implementada:

A) EN LOS RANGOS PROMEDIO:

A tenor de los resultados obtenidos, se puede afirmar que se darían tres grupos de actividades de mayor a menor uso. Para clasificarlos, se han calculado los percentiles 33 y 66, con el propósito de dividir en tres tercios la distribución de rangos promedios, utilizando para ello el sumatorio de las siete actividades. En este sentido, se han obtenido un $P_{33} = 3,06^\circ$ y un $P_{66} = 3,70^\circ$. Por tanto, se han clasificado de la siguiente forma las actividades, teniendo en cuenta su rango promedio:

Actividades que deberían ser de frecuente uso, aquellas con un rango promedio \leq al P_{33} .

Actividades que deberían ser de uso moderado, aquellas con un rango promedio $> P_{33}$ y $\leq P_{66}$.

Actividades que deberían ser de uso menos frecuente, aquellas con un rango promedio $> P_{66}$.

El primer grupo, uso más frecuente, estaría integrado por la formación vocal y el canto, con un promedio de rango de $(2,21^\circ)$, la enseñanza de instrumentos musicales (rango promedio = $2,91^\circ$) y la apreciación musical (rango promedio de $3,02^\circ$).

El segundo grupo, uso moderado, estaría configurado por otras actividades (rango promedio = $3,24^\circ$), así como teoría y solfeo, con un rango promedio = $3,35^\circ$.

El tercer grupo, menor uso, estaría conformado por movimiento corporal con música (rango promedio = 4°) y actividades musicales interdisciplinarias de integración artística (rango promedio $4,45^\circ$).

B) EN EL ANÁLISIS CLUSTER:

Contenidos y actividades	Conglomerado de pertenencia
Teoría y solfeo	1 (alto uso)
Enseñanza de un instrumento-s	1 (alto uso)
Formación vocal	1 (alto uso)
Apreciación musical	1 (alto uso)
Movimiento corporal	3 (uso moderado-bajo)
Actividades interdisciplinarias de integración artística	3 (uso moderado-bajo)
Otras actividades	2 (uso moderado)

Tabla 5.36. Conglomerados de pertenencia de los contenidos y actividades que sería deseable desarrollar.

Puede apreciarse que se han obtenido tres conglomerados bien diferenciados. En azul se marca el conformado por las actividades teoría y solfeo, apreciación musical, formación vocal y canto y enseñanza de instrumentos musicales (conglomerado 1: actividades de deberían tener un desarrollo muy habitual). En verde se designa el conglomerado 3, constituido por una única actividad: otras actividades (actividades que deberían desarrollarse con menor asiduidad). En rojo se marca el conglomerado 2, configurado por las actividades de movimiento corporal con música y actividades musicales interdisciplinarias (actividades de moderado uso).

Fase 6. Confrontación y concordancia entre las clasificaciones acordadas en cada técnica estadística

Una vez etiquetadas y o clasificadas las diferentes actividades y contenidos, se han comparado las dos clasificaciones para denotar el grado de convergencia alcanzado:

Contenidos y actividades	Importancia según Conglomerado de pertenencia	Importancia, según rango
Teoría y solfeo	Conglomerado 1 (alto uso)	Grupo 2 de moderado uso
Enseñanza de un instrumento-s	Conglomerado 1 (alto uso)	Grupo 1 de alto uso
Formación vocal	Conglomerado 1 (alto uso)	Grupo 1 de alto uso
Apreciación musical	Conglomerado 1 (alto uso)	Grupo 1 de alto uso
Movimiento corporal	Conglomerado 3 (uso moderado-bajo)	Grupo 3 de moderado-bajo uso
Actividades interdisciplinarias de integración artística	Conglomerado 3 (uso moderado-bajo)	Grupo 3 de moderado-bajo uso
Otras actividades	Conglomerado 2 (uso moderado)	Grupo 2 de moderado uso

Tabla 5.37. Comparación de la clasificación efectuada por cluster frente a los rangos-promedio.

Fase 7. Valoración de la concordancia y emisión de un juicio final.

Para el cálculo de la concordancia entre las dos técnicas de análisis comparadas (análisis de conglomerados frente al promedio de rangos) se ha calculado el coeficiente Kappa de Cohen, un estadístico de concordancia que corrige el azar y que, siempre que sea posible, es preferible a los porcentajes simples de acuerdo (Bakeman y Gottman, 1989, p. 109). Los resultados obtenidos por dicho coeficiente, así como la tabla de confusión o contingencia asociada, han sido los siguientes:

RANGOS PROMEDIO VS CLUSTER		CLUSTER			Marginal
		alto uso	uso moderado	uso moderado-bajo	
RANGOS PROMEDIO	alto uso	3	1	0	4
	uso moderado	0	1	0	1
	uso moderado-bajo	0	0	1	1
Marginal		3	2	1	6

Tabla 5.38. Tabla de confusión o contingencia de la concordancia del análisis de conglomerados frente a rangos promedio.

Estadísticos		Valor	Error típ. Asint.*	T aproxim.**	Sig. aproxim.
Medida de acuerdo	Kappa	,714	,255	2,518	,012
N de casos válidos		6			

*Asumiendo la hipótesis alternativa.

** Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 5.39. Valor de Kappa de Cohen y estadísticos complementarios relativos a la concordancia del análisis de conglomerados frente a rangos promedio.

Como se desprende del coeficiente de concordancia obtenido ($\kappa = .714$), puede afirmarse que se ha establecido un acuerdo consistente, o, en palabras de Landis y Koch (1977), un coeficiente de concordancia *bueno*, teniendo en cuenta la siguiente tabla interpretativa:

Kappa	Grado de acuerdo
< 0	sin acuerdo
0 - 0,2	insignificante
0,2 - 0,4	bajo
0,4 - 0,6	moderado
0,6 - 0,8	bueno
0,8 - 1	muy bueno

Tabla 5.40. Etiquetas interpretativas del valor de Kappa de Cohen (Landis y Koch, 1977).

Sin embargo, en lugar de una etiqueta interpretativa, en un clásico pero todavía vigente trabajo, Fleiss, Cohen y Everitt (1969) propusieron estimar el error típico asintótico. Como puede apreciarse, el error típico asintótico obtenido está asociado a un valor "T" estadísticamente significativo ($p \leq 0,05$).

En conclusión, se puede afirmar que la concordancia entre las dos técnicas de análisis en la clasificación de los elementos analizados ha sido

altamente satisfactoria y, por tanto, los resultados que se deriven de ellos están ciertamente garantizados.

Otro aspecto finalmente valorado en relación con el conjunto de actividades y contenidos que deberían desarrollarse y los que realmente se implementan ha sido contrastar su grado convergencia. Se advierte que sólo se han contemplado aquellas actividades y contenidos que pueden ser comparados porque constan de manera simultánea entre las dos dimensiones: como deseables y como realmente implementados. En total, son cinco contenidos. Para ello, se han realizado dos análisis de conglomerados a sendas colecciones de actividades, habiéndose obtenido los siguientes dendogramas tras la aplicación del método de Ward, mediante distancias euclideas cuadráticas como medidas de disimilaridad.

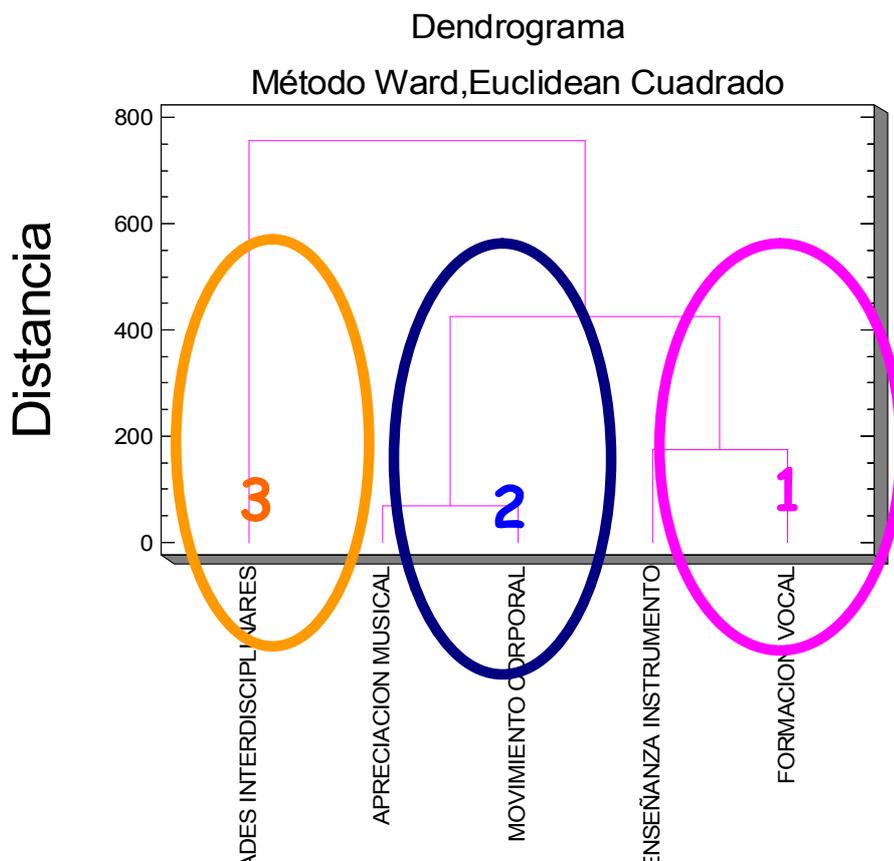


Gráfico 5.15. Dendrograma sobre el conjunto de actividades que sería deseable desarrollar en la clase de educación musical.

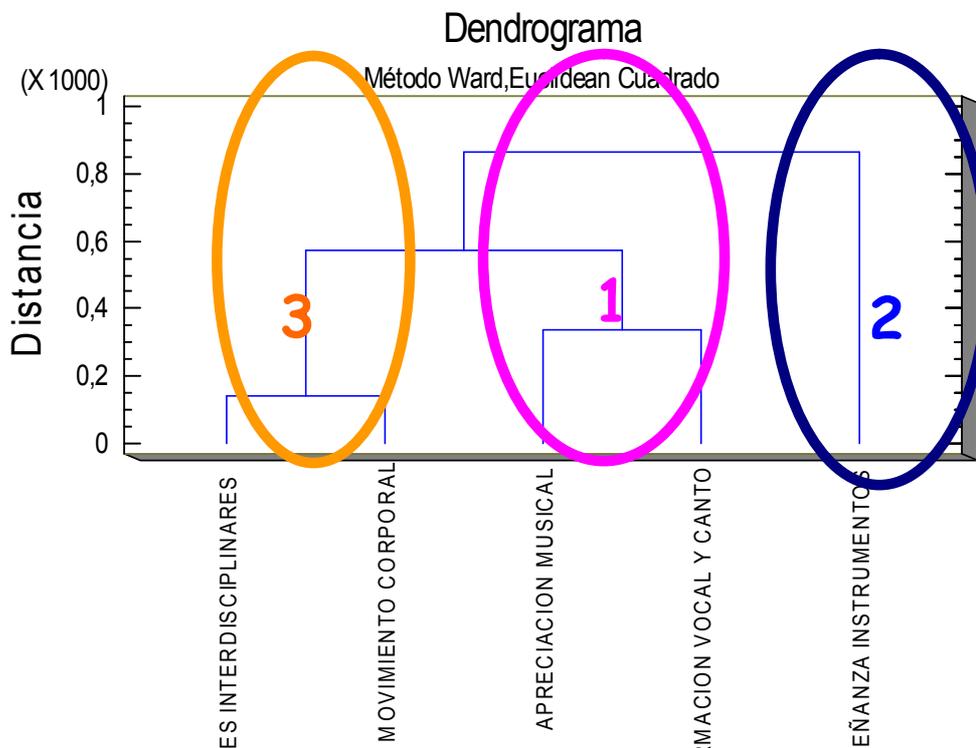


Gráfico 5.16. Dendrograma sobre el conjunto de actividades que realmente se desarrollan en la clase de educación musical.

Como puede apreciarse, en las actividades que deberían desarrollarse priman, en el cluster 1 (mayor incidencia), la enseñanza de instrumento así como la formación vocal, mientras que sobre las actividades que realmente se desarrollan destacan, en el cluster 1, la formación vocal y la apreciación musical, razón por la que hay una ligera divergencia.

Por otra parte, en el cluster 2 (incidencia moderada), en las actividades que deberían desarrollarse, se sitúan la apreciación musical y los movimientos corporales, mientras en las actividades que realmente se implementan se sitúa únicamente la enseñanza de instrumentos. En este caso, no hay ningún tipo de coincidencia o similitud.

Finalmente, en el cluster 3 (baja-moderada incidencia), en las actividades que deberían implementarse se incardinan únicamente las actividades interdisciplinarias. Respecto a las actividades que realmente se

desarrollan, se sitúan el movimiento corporal y las actividades interdisciplinarias, por lo que se da una convergencia más o menos consistente.

En definitiva, no es propio afirmar, a tenor de los resultados obtenidos en los dos análisis de conglomerados implementados, que se reporten divergencias excesivamente importantes, ya que priman en ambas dimensiones las actividades relacionadas con la enseñanza de instrumentos musicales y la formación vocal, mientras movimientos corporales, apreciación musical y actividades interdisciplinarias poseen menos importancia.

Otro aspecto valorado en este bloque ha sido determinar si en las escuelas elementales donde laboran los participantes encuestados existen o no agrupaciones musicales y, en caso de existir éstas, de qué tipo son.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	45	20	20
	sí	180	80	100
	Total	225	100	
Perdidos Sistema		3		
Total		228		

Tabla 5.41. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem sobre la presencia o no de agrupaciones musicales en las escuelas elementales donde los participantes desarrollan su labor docente.

Como puede apreciarse en la tabla 5.41, son mayoría estadísticamente significativa ($p \leq .05$) aquellos participantes que dicen trabajar en escuelas que cuentan con agrupaciones, exactamente un 80% frente a un 20% donde no hay agrupaciones.

En cuanto al tipo de agrupaciones, se han reportado las siguientes:

Agrupaciones musicales de escuela elemental		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	banda	10	9,5
	conjunto de campanas	5	4,75
	conjunto de flautas	22	23,15
	conjunto de percusión	6	6,31
	coro	44	46,31
	rondalla	8	8,42
	Total	95	100

Tabla 5.42. Incidencia porcentual de los tipos de agrupaciones que se dan en las escuelas elementales.

Puede observarse cómo son los coros (46,31%) las agrupaciones que más se dan en las escuelas elementales, con diferencia estadísticamente significativa ($p \leq .05$), en relación con el resto de las demás agrupaciones (ver tabla 5.42).

A una distancia considerable se sitúan los conjuntos de flautas (23,15%), bandas (9,5%), rondallas (8,42%), conjuntos de percusión (6,31%) y conjuntos de campanas (4,75%).

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	15	6,7	6,7
	casi nunca	31	13,8	20,4
	a veces	90	40,0	60,4
	casi siempre	43	19,1	79,6
	siempre	46	20,4	100
	Total	225	100	
Perdidos Sistema		3		
Total		228		

Tabla 5.43. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem sobre la inclusión de contenidos transversales en la clase de educación musical.

Retomando el asunto de los contenidos que se imparten en educación musical, se puede afirmar que las actividades y contenidos de tipo transversal han obtenido una media recortada al 5% de 3,49 (*entre a veces y casi siempre*), dada la presencia de valores extremos que han traspasado la valla inferior interior (inner fence), es decir, están fuera de $F_i - (1,5) F\text{- Spread}$ (one step).

Por otra parte, en la tabla de frecuencias puede apreciarse cómo entre las tres categorías de respuesta superiores (a veces, casi siempre y siempre) han logrado acumular aproximadamente un 80% del total (tabla 5.44).

El diagrama Box & Whiskers, además, muestra una mediana = 3 (*a veces*) y una ligera asimetría negativa que denota concentración moderada de valores en la parte alta de la distribución.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	15	6,7	6,7
	casi nunca	36	16	22,7
	a veces	78	34,7	57,3
	casi siempre	54	24	81,3
	siempre	42	18,7	100
	Total	225	100	
	Perdidos Sistema	3		
Total		228		

Tabla 5.44. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem sobre la inclusión de contenidos musicales relacionados con otras asignaturas.

En relación con la inclusión de contenidos y actividades que se relacionan con otras asignaturas y áreas del currículum, se ha calculado la media recortada al 5%, con un valor de 3,52 (*entre a veces y casi siempre*). Se ha optado por dicho promedio robusto dada la presencia de valores extremos que han traspasado la valla inferior interior (inner fence), es decir, están fuera de $F_i - (1,5) F\text{- Spread}$ (one step).

Por otra parte, los mayores porcentajes de respuesta se acumulan en las categorías centrales (a veces: 34,7% y casi siempre (24%), mientras el

diagrama Box & Whiskers da cuenta de una distribución ligeramente negativa y una mediana = 3 (a veces).

También se le ha preguntado a los participantes sobre qué asignaturas y áreas de currículo general incluyen actividades en las clases de educación musical, habiéndose obtenido los siguientes resultados descriptivos al respecto:

Asignatura o áreas curriculares	Frecuencia
1. Matemáticas (MAT)	156
2. Historia (HIS)	121
3. Inglés (ING)	134
4. Español (ESP)	125
5. Ciencias (CIE)	118
6. Estudios Sociales (ESO)	98
7. Educación Física (EFI)	56

Tabla 5.45. Incidencia frecuencial de las asignaturas o áreas curriculares que se tratan en el desarrollo de la educación musical.

Como puede observarse, a tenor de la tabla inmediatamente anterior (tabla 5.45), existe un equilibrio bastante evidente entre las asignaturas tratadas en el desarrollo de la educación musical. De hecho, las actividades de Matemáticas, Inglés, Español, Historia o Ciencias son las más implementadas en la asignatura de educación musical. Son menos frecuentes, por otra parte, las actividades de Estudios Sociales y Educación Física en el desarrollo de las clases de educación musical.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	11	5,2	5,2
	casi nunca	36	17	22,2
	a veces	72	34	56,1
	casi siempre	56	26,4	82,5
	siempre	37	17,5	100
	Total	212	100	
	Perdidos Sistema	16		
Total		228		

Tabla 5.46. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem sobre la inclusión de contenidos musicales que favorezcan el desarrollo de habilidades cognitivas, creativas...

Parecido resultado a los contenidos que se relacionan con otras asignaturas y áreas del currículo han obtenido los participantes que pretenden favorecer las habilidades cognitivas, creativas... con una media recortada al 5% de 3,53 (entre *a veces* y *casi siempre*), que igualmente se ha calculado dada la presencia de valores extremos que han traspasado la valla inferior interior (inner fence), es decir, están fuera de $F_i - (1,5) F\text{- Spread (one step)}$. Asimismo, la mayor concentración frecuencial se ha reportado en los valores centrales, es decir, en *a veces* (34%) y *casi siempre* (26,4%). En cuanto al diagrama de Box & Whiskers, éste muestra una media = 3 (*a veces*) y una ligera asimetría negativa.

Igual que con anterioridad se ha solicitado al profesorado que explicitara cuáles eran esas actividades que fomentaban habilidades cognitivas, creativas... Los resultados descriptivos obtenidos son los siguientes:

Actividades que fomentan habilidades cognitivas, creativas...	Frecuencia
1. Actividades relacionadas con la educación para la ciudadanía (ECI)	11
2. Actividades teatrales (ATE)	24
3. Audición de música (AMU)	45
4. Dibujar (DIB)	8
5. Estrategias <i>Brainstorming</i> (EBR)	6
6. Juegos musicales (JEM)	23

Tabla 5.47. Incidencia frecuencial de actividades desarrolladas en las clases de educación musical que fomentan habilidades cognitivas, creativas...

Puede apreciarse cómo la audición de música (fi =45) es el tipo de actividad más utilizada por los docentes encuestados, con el objetivo de fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas, creativas.... A una distancia considerable se sitúan las actividades teatrales (fi=24) y el desarrollo de juegos musicales (fi =23), y en menor cuantía actividades relacionadas con la educación para la ciudadanía (fi = 11), con el dibujo (fi = 8) y con estrategias de tormenta de ideas (fi= 6).

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	6	5,8	5,8
	casi nunca	22	21,2	26,9
	a veces	42	40,4	67,3
	casi siempre	22	21,2	88,5
	siempre	12	11,5	10
	Total	104	100	
Perdidos Sistema		124		
Total		228		

Tabla 5.48. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem sobre la inclusión de preferencias musicales del gusto del alumnado en las clases de música.

Finalmente, la música del gusto del alumnado en las clases de educación musical ha logrado un promedio que asciende a 3,12 (cerca de la categoría a veces). La tabla de distribución muestra también una mayor concentración porcentual en los valores centrales (a veces: 40,4% y casi siempre: 21,2%).

Por su parte, el diagrama Box & Whiskers muestra una distribución casi perfectamente simétrica y una mediana = 3 (a veces) (gráfico 5.17).

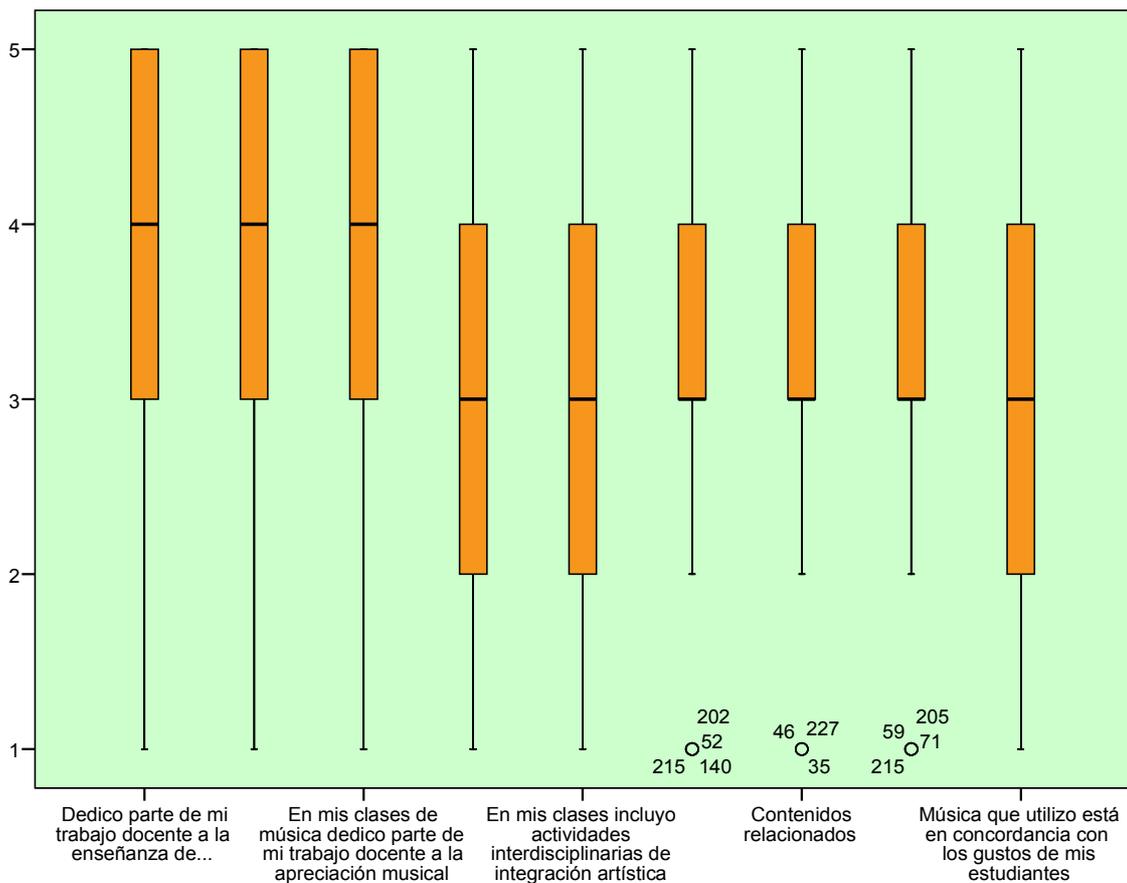


Gráfico 5.17. Box & Whiskers comparado sobre actividades desarrolladas en las clases de educación musical.

Para finalizar este bloque, se ha explorado qué tipo de música predomina con mayor o menor incidencia en las clases de educación musical, habiéndose producido los siguientes resultados:

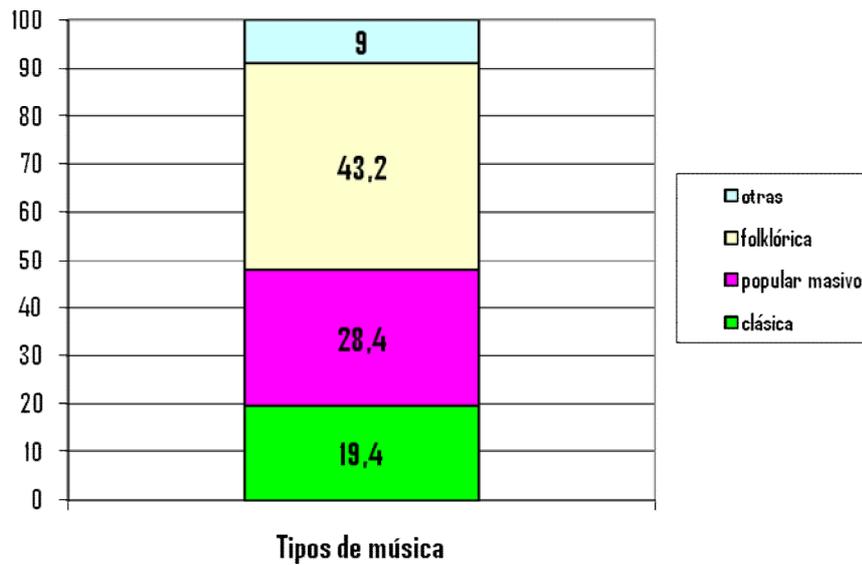


Gráfico 5.18. Incidencia porcentual de los tipos de música que utilizan predominantemente en clase de educación musical.

Como puede apreciarse en el gráfico 5.18, la música que predomina con mayor incidencia en las clases de educación musical es la de tipo folklórico (43,2%). Dicho estilo ha marcado diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) en relación con el resto de músicas, mediante el cálculo de la prueba de Chi-cuadrado correspondiente.

A bastante distancia se encuentra la música popular de consumo masivo (pop, rock...) con un 28,4% de incidencia, y la clásica, con un 19,4%. Finalmente, otros tipos de música han logrado alcanzar un 9% de incidencia. La pobre consignación de la especificación de estos otros tipos de música no permite mostrar más explícitamente los resultados obtenidos. Si cabe destacar que entre los tipos de música consignados han predominado el jazz y la salsa

5.6. Análisis y discusión de datos sobre el tiempo lectivo dedicado a la asignatura de educación musical

En el presente apartado se expone, fundamentalmente, el tiempo dedicado a la educación musical por niveles educativos, incidiendo en días y horas de dedicación. Los resultados descriptivos a este respecto son los siguientes:

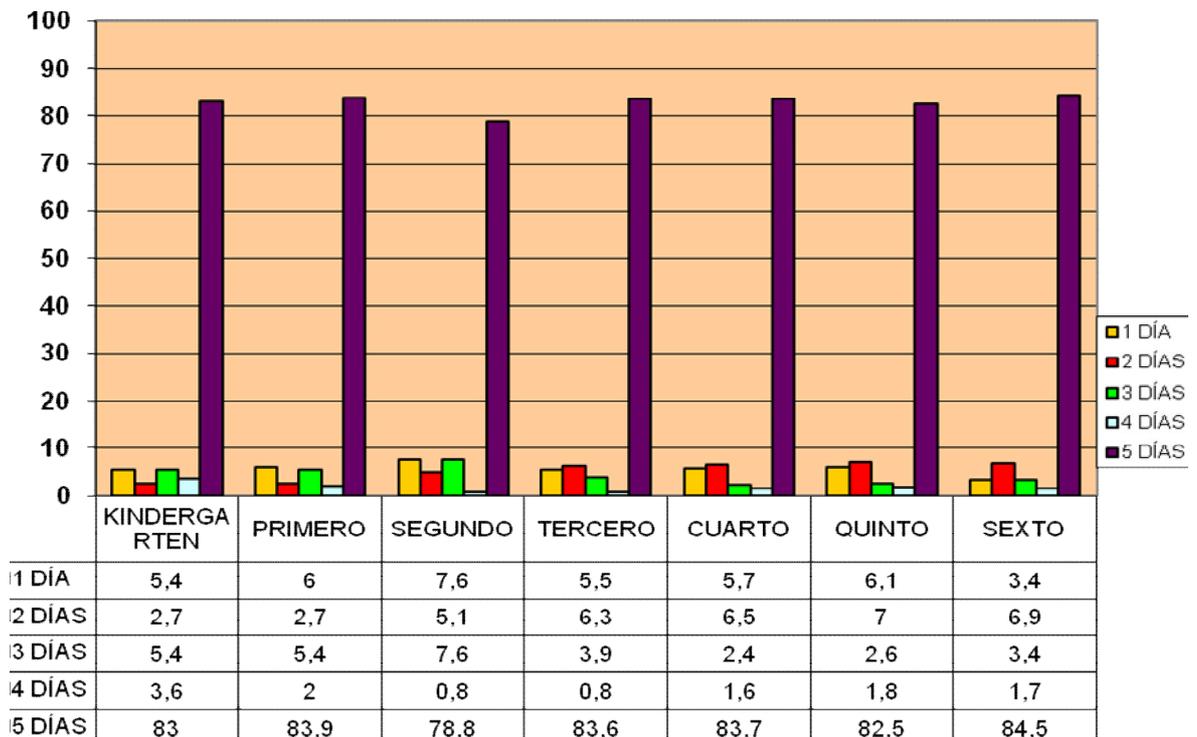


Gráfico 5.19. Porcentajes de incidencia de los días de dedicación semanal a las clases de música por curso.

Como puede apreciarse en el gráfico 5.19, la configuración de los datos obtenidos puede dar lugar a dos tipos de análisis: *intra*, o dentro de cada nivel educativo, e *inter*, o entre todos los niveles educativos.

Con relación al primero, análisis *intra* en todos los niveles educativos, predomina claramente ($p \leq 0.05$) la dedicación semanal completa de 5 días a la educación musical, con porcentajes que van del 78,8% en segundo al 84,5%

en sexto curso. Más bajos porcentajes han conseguido otras categorías de respuesta (1 día, 2 días...)

Por otra parte, a nivel *inter* se aprecia cómo los porcentajes de respuesta conseguidos por cada una de las categorías de incidencia son realmente parecidos, hasta el punto de que la comparación mediante prueba de bondad de ajuste no ha resultado en ningún caso estadísticamente significativa ($p > .05$). De manera más detallada se han consignado los siguientes resultados:

	KINDER	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Tendencia	P*
1 DÍA	5,4	6	7,6	5,5	5,7	6,1	3,4	Alternante	>0 5
2 DÍAS	2,7	2,7	5,1	6,3	6,5	7	6,9	Alternante	>0 5
3 DÍAS	5,4	5,4	7,6	3,9	2,4	2,6	3,4	Alternante	>.0 5
4 DÍAS	3,6	2	0,8	0,8	1,6	1,8	1,7	Alternante	>.0 5
5 DÍAS	83	83,9	78,8	83,6	83,7	82,5	84,5	Alternante	>.0 5

* Significatividad estadística asociada a prueba de χ^2 .

Tabla 5.49. Incidencia porcentual de los días de clase en educación musical, así como tendencia porcentual y significación estadística asociada.

En relación con el número de horas dedicado a la educación musical por niveles, se han generado los siguientes resultados básicos de tipo descriptivo:

Tiempo en horas dedicado a educación musical por nivel	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Tiempo dedicado a las clases de música en Kindergarten	115	1	2	1,02	,229
Tiempo dedicado a las clases de música en Primaria	150	1	2	1,04	,197
Tiempo dedicado a las clases de música en Segundo	115	1	2	1,02	,131

Tiempo dedicado a las clases de música en Tercero	129	1	2	1,02	,151
Tiempo dedicado a las clases de música en Cuarto	124	1	2	1,02	,154
Tiempo dedicado a las clases de música en Quinto	113	1	2	1,01	,094
Tiempo dedicado a las clases de música en Sexto	118	1	2	1,01	,092

Tabla 5.50. Estadísticos descriptivos básicos del tiempo en horas dedicado a la educación musical por niveles.

Por otra parte, también se ha calculado el tiempo dedicado en horas a las clases de educación musical en los distintos niveles. Puede apreciarse, a este respecto, que las medias son muy similares, dado que los valores máximo y mínimo son 1 hora o 2 horas, pero sobre todo el primer valor. De hecho, los promedios están muy cerca del valor 1 y las bajas desviaciones típicas obtenidas, además, denotan la homogeneidad de los valores de la distribución.

Otro aspecto valorado aquí ha sido si los estudiantes de K-3 y del plantel 4-6 reciben la asignatura de música durante todo el año escolar. Los resultados obtenidos a este respecto son los siguientes:

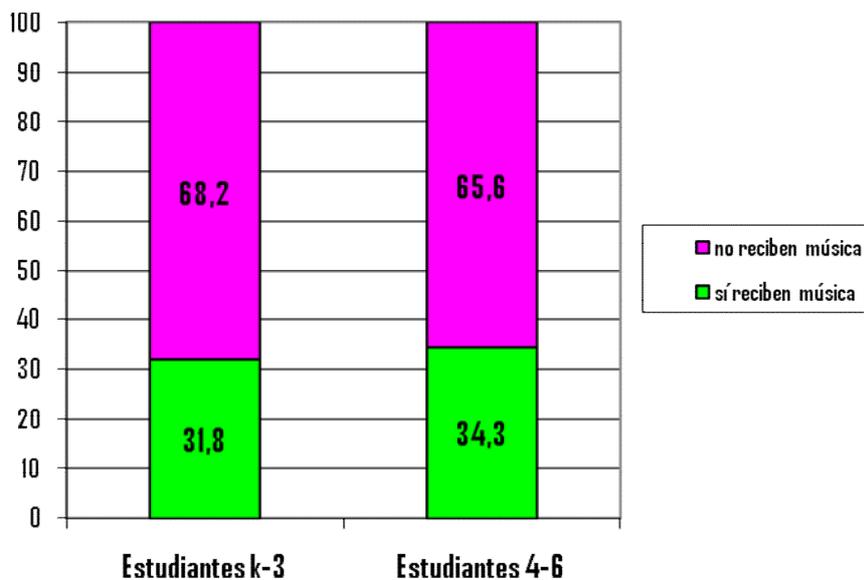


Gráfico 5.20. Porcentaje a estudiantes del plantel de K-3 y 4-6 que reciben o no educación musical durante todo el curso escolar.

Como puede apreciarse, son más importantes y estadísticamente significativos ($\leq .05$) los porcentajes de estudiantes del plantel de K-3 y de 4-6 que no reciben educación musical (ver gráfico 5.20). Exactamente, 68,2% y 65,6% de estudiantes del k-3 y 4-6, respectivamente, no reciben educación musical durante todo el año, frente al 31,8% y 34,3% respectivamente que sí la reciben. Las principales razones para que este alumnado no reciba educación musical están relacionadas con directrices dictadas desde la administración central, así como con la falta de profesorado que atienda tal demanda.

5.7. Análisis y discusión de datos sobre metodología de enseñanza en educación musical.

En este séptimo apartado se indagará en los aspectos relacionados con las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes en sus clases de educación musical, determinando la mayor o menor incidencia de las mismas y otros factores relacionados con éstas. Los principales resultados obtenidos, de tipo descriptivo, inferencial y multivariable, sobre este bloque son los que se exponen a continuación (ver tabla 5.51).

Ítems	N	Media	Se incluye media recortada al 5% por presencia de valores extremos en la distribución	Asimetría
Utilizo una metodología de tipo directivo		3,74*	3,85	-,846
Utilizo una metodología participativa		4,40*	4,51	-1,749
Utilizo una metodología constructivista		3,85*	3,97	-,806
Utilizo algún método específico sobre educación		2,46		,408
Diseño mis clases por estándar...		3,91		-,827
Planifico mis clases que		3,95		-,942

el estudiante alcance...				
Sustento el diseño...		3,28*	3,42	-,172
Realizo investigaciones en la internet...		3,45		-,483

* Medias aritméticas calculadas en situación de desorden (rough) y donde se han contemplado las medias recortadas como promedios más robustos y representativos.

Tabla 5.51. Estadísticos de tendencia central y asimetría de los aspectos relacionados con la metodología de enseñanza en educación musical.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	10	4,7	4,7
	casi nunca	13	6,1	10,8
	a veces	48	22,6	33,5
	casi siempre	92	43,4	76,9
	siempre	49	23,1	100
	Total	212	100	
Perdidos Sistema		16		
Total		228		

Tabla 5.52. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem sobre el uso de la metodología de tipo directivo.

En primer lugar, se destaca la importancia obtenida por la metodología de tipo directivo. La media recortada al 5% es de 3,85 (un valor entre *a veces* y *casi siempre*, pero más cercana al segundo). Se ha preferido el uso de este promedio dada la presencia de valores extremos que han traspasado la valla inferior interior (inner fence), es decir, están fuera de $F_i - (1,5) F\text{- Spread}$ (one step).

Por otra parte, según se muestra en la tabla de frecuencias y porcentajes pertinente, las categorías de respuesta *casi siempre* y *siempre* alcanzan aproximadamente un 66% de respuestas, mientras el diagrama Box & Whiskers muestra una mediana = 4 y una asimetría claramente negativa, que informa sobre la acumulación de valores altos en la distribución.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	casi nunca	6	2,3	2,7
	a veces	13	5,9	8,6
	casi siempre	86	38,9	47,5
	siempre	116	52,5	100
	Total	221	100	
Perdidos Sistema		7		
Total		228		

Tabla 5.53. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem sobre el uso de la metodología de tipo participativa.

En segundo lugar, la utilización de una metodología docente que anime a la participación activa del estudiante ha logrado una media recortada al 5% de 4,51 (un valor entre *casi siempre* y *siempre*). Igual que anteriormente, se prefiere el uso de este promedio dada la presencia de valores extremos que han traspasado la valla inferior interior y posterior (inner fence & outer fence), es decir, están fuera de $F_i - (1,5) F\text{- Spread (one step)}$, y también un valor está todavía más alejado, o sea, $F_i - (2 * 1,5) F\text{- Spread (two steps)}$.

La tabla de distribución de frecuencias y porcentajes (tabla 5.54) también es concluyente a este respecto, con aproximadamente un 92% de respuestas en las categorías *casi siempre* y *siempre*. Por su parte, el gráfico Box & Whiskers muestra una mediana = 5 y una severa asimetría negativa.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	3	1,4	1,4
	casi nunca	14	6,5	7,9
	a veces	39	18,1	25,9
	casi siempre	94	43,5	69,4
	siempre	66	30,6	100
	Total	216	100	
Perdidos Sistema		12		
Total		228		

Tabla 5.54. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem sobre el uso de la metodología de tipo constructivista.

En tercer lugar, en relación con el uso de una metodología docente de tipo constructivista, la media recortada al 5% obtenida asciende a 3,97 (un valor entre *casi siempre* y *siempre*). La preferencia ha sido el uso de este promedio dada la presencia de valores extremos que han traspasado la valla inferior interior (inner fence), es decir, están fuera de $F_i - (1,5) F\text{- Spread}$ (one step).

También es importantísimo el porcentaje de respuestas reportadas por los valores 3, 4 y 5 (*a veces*, *casi siempre* y *siempre*), con un 92,1% de porcentaje acumulado sobre el total. El diagrama Box & Whiskers muestra una mediana = 4 (*casi siempre*) y una asimetría notablemente negativa.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	75	34,2	34,2
	casi nunca	42	19,2	53,4
	a veces	47	21,5	74,9
	casi siempre	36	16,4	91,3
	siempre	19	8,7	100,0
	Total	219	100,0	
	Perdidos Sistema	9		
Total		228		

Tabla 5.55. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem sobre el uso de métodos específicos de educación musical.

En cuanto al uso de algún método específico sobre educación musical (Orff, Dalcroze...), se ha obtenido una media aritmética de 2,46, la más baja de todos los aspectos valorados (un valor entre *casi nunca* y *a veces*).

Por otra parte, la tabla de distribución de frecuencias muestra un importante porcentaje acumulado de respuestas de casi el 75% en las tres primeras categorías, es decir, *nunca*, *casi nunca* y *a veces*. El diagrama Box & Whiskers muestra una mediana = 2 (*casi nunca*) y una asimetría ligeramente positiva.

Dentro de este apartado se ha preguntado, si la calificación era ≥ 3 , el tipo de método utilizado. Desafortunadamente, la escasa consignación de respuestas no permite presentar dato alguno a este respecto.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	8	3,7	3,7
	casi nunca	8	3,7	7,3
	a veces	55	25,1	32,4
	casi siempre	73	33,3	65,8
	siempre	75	34,2	100
	Total	219	100	
Perdidos Sistema		9		
Total		228		

Tabla 5.56. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem sobre el diseño de clases por estándar.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	7	3,2	3,2
	casi nunca	9	4,1	7,2
	a veces	45	20,4	27,6
	casi siempre	88	39,8	67,4
	Siempre	72	32,6	100
	Total	221	100	
Perdidos Sistema		7		
Total		228		

Tabla 5.57. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem sobre la planificación de clases para que el estudiante alcance expectativas planteadas.

En quinto lugar y sexto lugar, con relación al diseño de clases por estándar e identificación de objetivos y expectativas a alcanzar en la clase de música, así como la planificación de las clases de música para el cumplimiento de esos objetivos, se ha obtenido una media aritmética = 3,95 (un valor muy cercano a *casi siempre*) para el diseño de clases por estándar y de 3,91 (un valor igualmente cercano a *casi siempre*) para el de planificación de las clases

de música para que el estudiante alcance las expectativas planteadas.

Las tablas de distribución de frecuencias, igualmente, muestran altos porcentajes de respuestas en las categorías 3, 4 y 5, o sea, *a veces*, *casi siempre* y *siempre*, que ascienden globalmente a casi el 93% de respuestas.

El diagrama Box & Whiskers muestra una Mediana = 4 para ambos aspectos y asimetrías acentuadamente negativas.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	10	4,5	4,5
	casi nunca	38	17,2	21,7
	a veces	72	32,6	54,3
	casi siempre	61	27,6	81,9
	siempre	40	18,1	100
	Total	221	100	
Perdidos Sistema		7		
Total		228		

Tabla 5.58. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem sobre el sustento del diseño de las clases de música con bibliografía e investigaciones recientes.

En cuanto a si el diseño de la clase de música está sustentado con bibliografía e investigaciones recientes, se ha obtenido una media recortada al 5% = 3,42 (un valor entre a veces y casi siempre), dada la presencia de valores extremos que han traspasado la valla inferior interior (inner fence), es decir, están fuera de $F_i - (1,5) F\text{-Spread}$ (one step).

La tabla de distribución, por su parte, muestra importantes concentraciones de respuestas en los valores centrales 3 (a veces) y 4 (casi siempre) de 32,6% y 27,6%, respectivamente.

El diagrama Box & Whiskers da cuenta de una mediana = 3 y una asimetría ligeramente negativa.

Estadísticos		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	30	13,6	13,6
	casi nunca	28	12,7	26,4
	a veces	40	18,2	44,5
	casi siempre	56	25,5	70
	siempre	66	30,0	100
	Total	220	100	
Perdidos Sistema		8		
Total		228		

Tabla 5.59. Frecuencias y porcentajes de los niveles de respuesta del ítem sobre la realización de investigaciones en la Internet antes de asignar búsquedas al alumnado.

Para finalizar, la realización de investigaciones del profesorado en la Internet antes de asignar búsquedas a su alumnado ha logrado una media aritmética=3,45 (un valor entre *a veces* y *casi siempre*).

La tabla de distribución de frecuencias muestra las más importantes acumulaciones porcentuales en los valores 4 y 5 (*casi siempre* y *siempre*) 25,5% y 30%, respectivamente, mientras que el diagrama Box & Whiskers arroja una mediana = 4 y una moderada asimetría negativa.

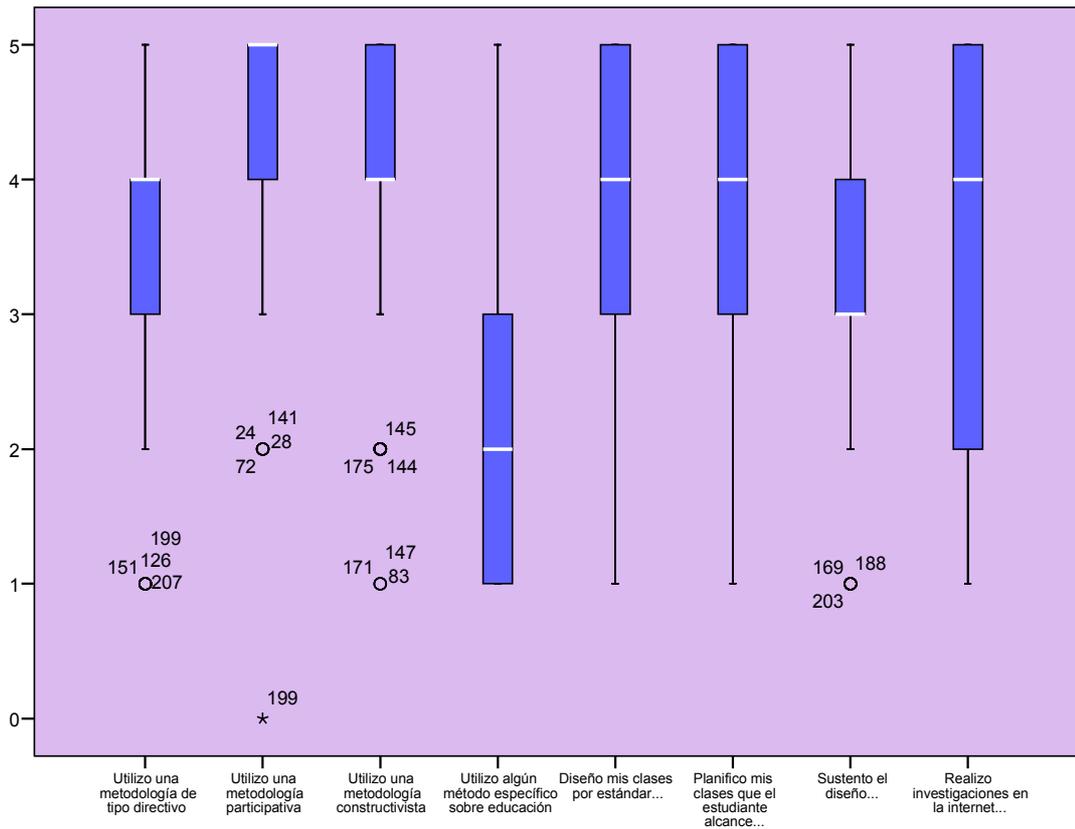


Gráfico 5.21. Box & Whiskers comparado sobre metodologías de enseñanza en la asignatura de educación musical.

Como complemento a las aproximaciones descriptivas, se ha implementado una prueba de contraste de hipótesis de tipo no paramétrico para muestras “k” relacionadas, con el objetivo de comprobar si existen o no diferencias estadísticamente significativas en el nivel de medias aritméticas entre los aspectos valorados (metodologías y aspecto metodológicos de la asignatura de educación musical). Los resultados obtenidos a partir de la prueba de Friedman muestran una probabilidad $p = .000$, es decir, $p \leq 0.05$, o lo que es lo mismo, que efectivamente algunos aspectos son más o menos importantes que otros y estas diferencias no se deben al azar.

Para finalizar con este apartado de aspectos metodológicos, se ha sometido a éstos a un Escalamiento Multidimensional (EMD) con los siguientes supuestos de cálculo:

Procedimiento: ALSCAL

Nivel medida: ordinal.

Modelo de escalamiento: distancias euclideas de diferencias individuales.

Condicionabilidad: Matriz.

Criterio de Convergencia: S Stress .001.

Valor mínimo: .005.

Nº máximo de iteraciones: 30.

PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS

Iteration history for the 2 dimensional solution (in squared distances)

Young's S-stress formula 1 is used.

Iteration	S-stress	Improvement
1	,08111	
2	,07196	,00915
3	,07175	,00022

Iterations stopped because
S-stress improvement is less than ,001000

Stress and squared correlation (RSQ) in distances

RSQ values are the proportion of variance of the scaled data (disparities) in the partition (row, matrix, or entire data) which is accounted for by their corresponding distances.
Stress values are Kruskal's stress formula 1.

For matrix
Stress = ,09526 RSQ = ,96832

Configuration derived in 2 dimensions			
Stimulus Coordinates			
Stimulus number	Stimulus Name	Dimension	
		1	2
1	METODOLOGÍA DIRECTIVA	,6255	-,9270
2	METODOLOGÍA PARTICIPATIVA	1,5490	-,0888
3	METODOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA	,7950	-,2737
4	METODOS ESPECÍFICOS	-2,8867	-,5761
5	DISEÑO POR ESTANDAR	,4941	,2557
6	PLANIFICACION PARA CUMPLIMIENTO EXPECTATIVAS	,6912	,2451
7	BIBLIOGRAFÍA E INVESTIGACIONES RECIENTES	-,5162	,2583
8	INVESTIGACIONES EN INTERNET	-,7518	1,1065

Tabla 5.60. Configuración derivada y coordenadas de los estímulos en relación con los aspectos metodológicos de la asignatura de educación musical.

Configuración de estímulos derivada

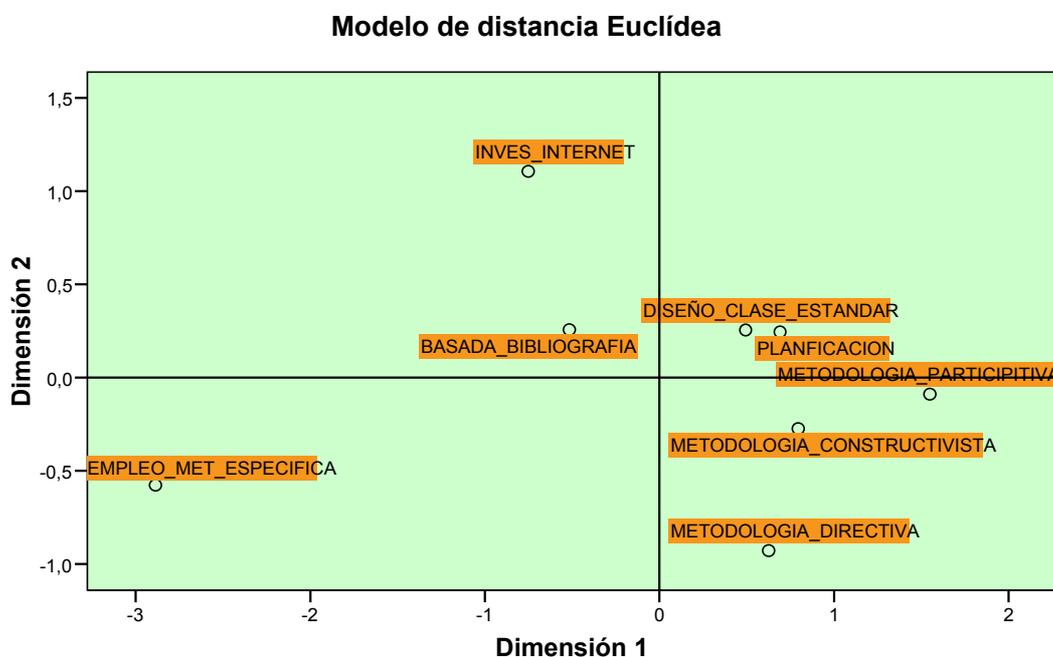


Gráfico 5.22. Configuración de estímulos derivada en plano biespacial en relación con aspectos metodológicos de la asignatura de educación musical.

VALORACIÓN DEL AJUSTE Y RESULTADOS OBTENIDOS

Como se ha hecho en un apartado anterior, antes de cualquier valoración sobre el modelo inferido es preceptivo comprobar su ajuste. Para ello, se barajan dos tipos básicos de técnicas:

A) Estadísticos de ajuste: el índice de Stress y la varianza explicada por el modelo, RSQ en su acepción anglosajona y correlación cuadrática (R^2) en español.

B) Gráficos de ajuste: el diagrama de Shepard, que no es más que un diagrama de dispersión en el que se representan las coordenadas que

configuran las disparidades (eje de abcisas) y las distancias obtenidas (eje de ordenadas).

En relación con el estadístico de Stress, éste ha alcanzado un valor de .09526. Partiendo de la base de que valores de Stress $S < 0,10$ pueden considerarse aceptables y reveladores de un buen ajuste (Kruskal y Wish, 1978), se puede afirmar que, en efecto, se ha realizado un ajuste bastante efectivo.

En cuanto a la RSQ alcanzada, ésta es muy alta =.9683, con una varianza explicada de casi el 100%, lo cual también es indicador del excelente ajuste conseguido.

Sobre el diagrama de Shepard, se ha obtenido el siguiente resultado:

Gráfico de ajuste lineal

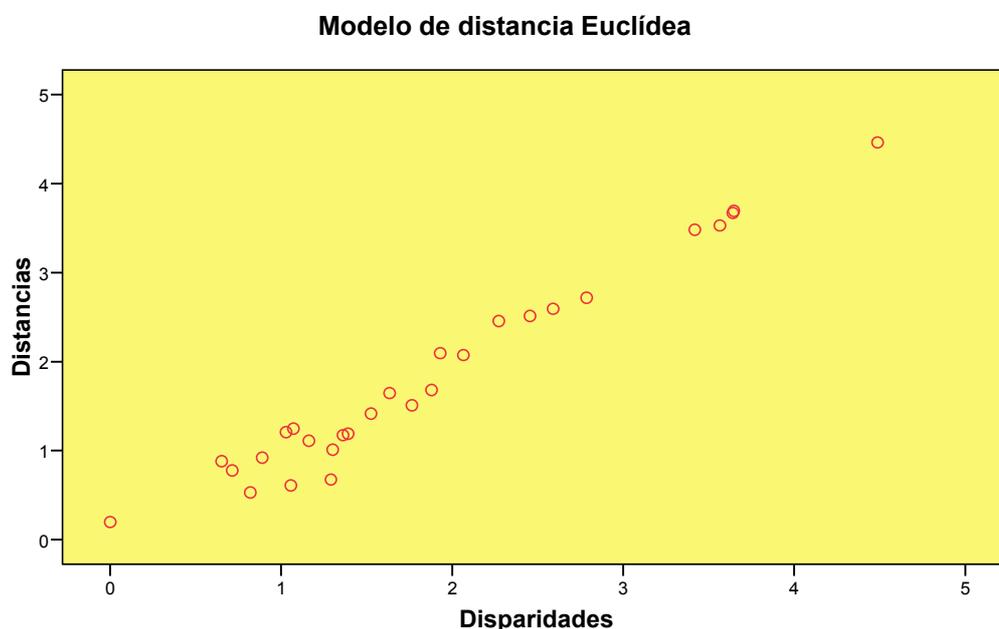


Gráfico 5.23. Diagrama de Shepard sobre el ajuste de aspectos metodológicos relacionados con la asignatura de educación musical.

En sintonía con la RSQ conseguida, el diagrama de Shepard muestra un ajuste más o menos alineado en torno a la recta imaginaria.

INTERPRETACIÓN DEL MODELO INFERIDO

A tenor del diagrama biespacial obtenido, se puede apreciar claramente la formación de dos dimensiones bien delimitadas. La primera dimensión (dimensión 1 o eje de abscisas "x") hace referencia al grado de utilización de metodologías y aspectos metodológicos en la asignatura de educación musical. De esta forma, la utilización de metodologías de tipo directivo, participativo y constructivista..., así como el diseño de clases de música por estándar y cumplimiento de expectativas del alumnado se sitúan en la parte derecha del gráfico, mientras el resto de aspectos se sitúa en la parte izquierda de la puntuación 0. Teniendo en cuenta los promedios alcanzados con el nivel de medias, se puede afirmar que la dimensión 1 posee dos claras agrupaciones:

a) Aspectos metodológicos de alta importancia conformada por el uso de metodologías de corte directivo, participativo y constructivista, así como el diseño de clases de música por estándar y cumplimiento de expectativas de alumnado.

b) Aspectos metodológicos de moderada importancia configurada por el uso de recursos como bibliografía e investigaciones recientes, investigaciones en la Internet y uso de métodos musicales de enseñanza específicos.

Sobre la segunda dimensión (dimensión 2 o eje de ordenadas (y), se aprecia también la presencia de dos claras agrupaciones. Por una parte, estarían las diferentes tipologías metodológicas, a saber: directiva, constructivista, participativa y específica, por debajo de 0, y por encima de dicho valor estarían el resto de componentes, o sea, el diseño de clases de música por estándar y cumplimiento de expectativas de alumnado, el uso de recursos como bibliografía e investigaciones recientes. Teniendo en cuenta, la

naturaleza de los componentes de configuran cada dimensión, se infieren dos dimensiones más o menos consistentes:

- a) Dimensión estrictamente metodológica, integrada por la colección de metodologías contempladas.
- b) Dimensión de naturaleza extrametodológica, configurada por otro tipo de estrategias no estrictamente metodológicas (el resto de dimensiones contempladas), por ejemplo, el uso de bibliografía como recurso, investigaciones recientes...

5.8. Análisis y discusión de datos sobre la evaluación del aprendizaje musical

En este bloque se han observado detalladamente aspectos relacionados con la evaluación del aprendizaje musical en relación con las diversas técnicas e instrumentos de evaluación comúnmente utilizados, así como con los tipos de evaluación puestos en práctica por el profesorado implicado en la investigación. En primer lugar, se ha investigado el grado de utilización usual de instrumentos de evaluación del aprendizaje en las clases de educación musical por parte del profesorado. Los resultados son los siguientes:

N	Válidos	221
	Perdidos	7
Media		4,10
Desv. típ.		1,316
Asimetría		-1,312
Error típ. de asimetría		,164

Tabla 5.61. Estadísticos descriptivos básicos sobre el grado de utilización normalizado de instrumentos de evaluación del aprendizaje en las clases de educación musical.

El primer resultado relevante es la media aritmética obtenida, un valor que asciende a 4,10 (entre casi *siempre* y *siempre*), aspecto este que revela la alta frecuencia con que se afirma utilizar instrumentos de evaluación del

aprendizaje de educación musical por parte del profesorado objeto de esta investigación.

La $S = 1,31$ denota una cierta uniformidad en las respuestas emitidas, dato que queda confirmado observando el coeficiente de asimetría obtenido, un $As = -1,31$, es decir, una asimetría fuertemente negativa que informa sobre una importante acumulación de valores en la parte alta de la distribución. Este último aspecto queda claramente explicitado con el gráfico inmediatamente posterior, donde se aprecia cómo los mayores porcentajes de respuestas se han producido en los valores 4 (casi siempre: 16,29%) y 5 (siempre: 58,37%).

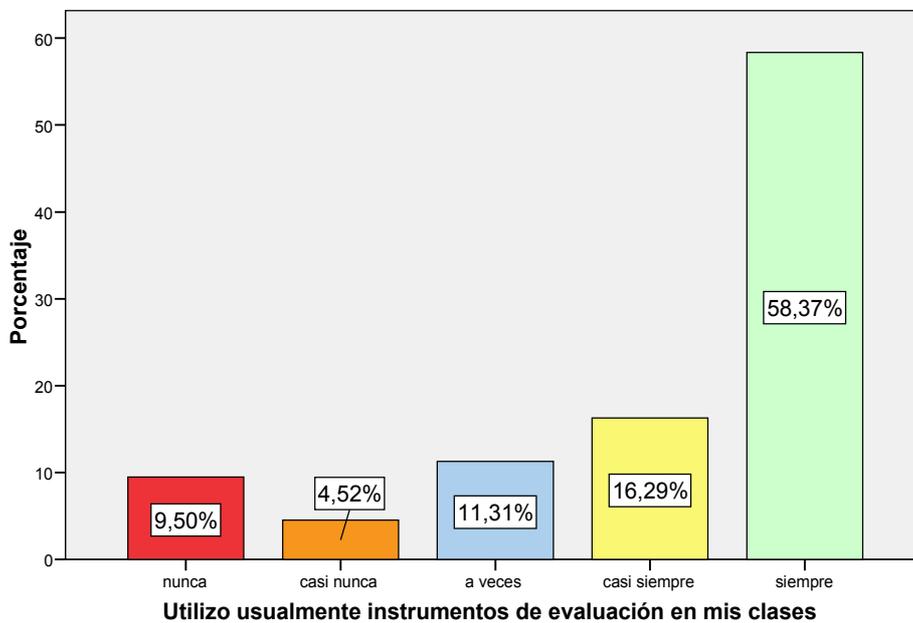


Grafico 5.24. Porcentajes obtenidos por los niveles de respuesta relacionados con la utilización usual de instrumentos de evaluación del aprendizaje en educación musical.

En relación con las estrategias utilizadas en la evaluación de las clases de educación musical, se han obtenido los siguientes resultados descriptivos:

Instrumentos utilizados	frecuencia
Exámenes orales	23
Exámenes escritos	185
Exámenes prácticos	198
Proyectos y actividades de ejecución instrumental y vocal	28
Diario reflexivo	8
Trabajos grupales	65

Tabla 5.62. Incidencia frecuencial de las estrategias de evaluación usualmente utilizadas en la evaluación del aprendizaje de la asignatura de educación musical.

Puede apreciarse en la tabla inmediatamente anterior (tabla 5.62), la presencia de dos estrategias básicas de evaluación del aprendizaje musical. Por una parte, se tendrán las pruebas o exámenes escritos ($f_i = 185$) y, por otra, las pruebas o exámenes prácticos ($f_i = 198$). Ambos casos representan el 85% y casi 92% del total del profesorado (muestra real = 216). Evidentemente, ambas estrategias poseen un carácter eminentemente sumativo, a no ser que tengan objetivos de retroalimentación hacia el alumnado con el fin de mejorar su dominio de la materia. Es por ello que no extraña comprobar, por tanto, cómo en el apartado posterior el profesorado afirma utilizar con mayor asiduidad la evaluación de tipo sumativa.

Menor importancia han alcanzado los trabajos grupales (utilizados por 65 de los 216 docentes participantes en el estudio), proyectos y actividades de ejecución instrumental y vocal, empleados sólo por 28 docentes, así como los exámenes orales (23 docentes) y el diario reflexivo (sólo 8 docentes lo han utilizado).

En cuanto al uso de los diferentes tipos de evaluación, los resultados obtenidos han sido los siguientes:

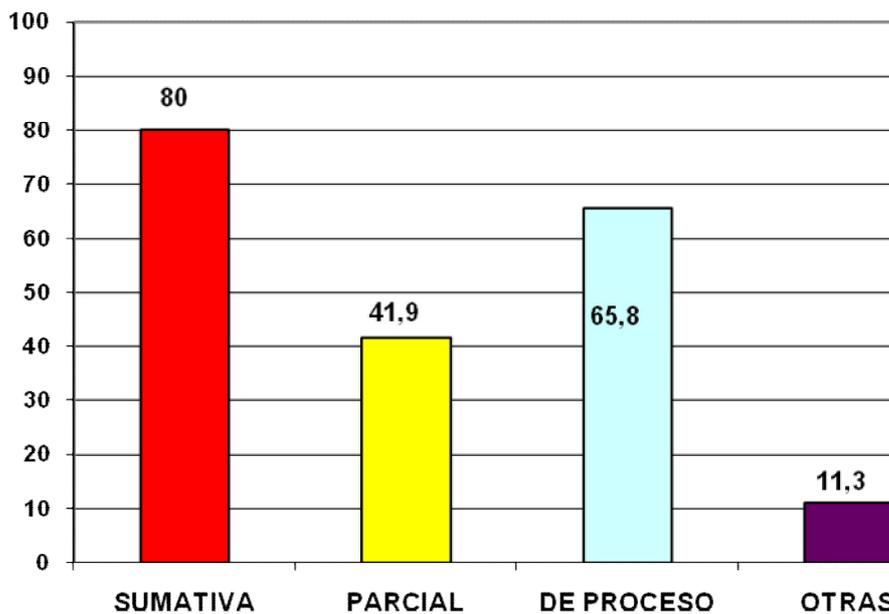


Gráfico 5.25. Porcentajes de incidencia de los diferentes tipos de evaluación.

Como muestra el gráfico anterior (gráfico 5.25), el tipo de evaluación más utilizado por el profesorado es, sin duda, el sumativo, ya que dicha tipología evaluativa es usada por el 80% del profesorado encuestado, lo que genera la presencia de diferencias estadísticamente significativas $p \leq .05$ al ser comparada con el resto de tipologías de evaluación mediante la prueba de bondad de ajuste de chi-cuadrado para una muestra.

Relativamente cerca se sitúa la evaluación de proceso (assessment), con un 65,8%, y ya más alejadas y, por tanto, menos relevantes, la evaluación parcial (diagnóstica), con un 41,9%, y otros tipos de evaluación, con un 11,3%.

5.9. Análisis y discusión de datos sobre formación continua del profesorado

En este noveno bloque se examinará la eficacia de la formación recibida por el profesorado en relación con el desarrollo de sus actividades laborales, importancia de la formación continua en su trabajo diario, así como áreas prioritarias de intervención formativa relacionadas con la educación musical.

En primer lugar se ha explorado sobre si la formación recibida en los estudios universitarios de grado (Bachillerato) es o no adecuada al trabajo que desempeñan los maestros-as de música objeto de la investigación. Los resultados alcanzados al respecto son los siguientes:

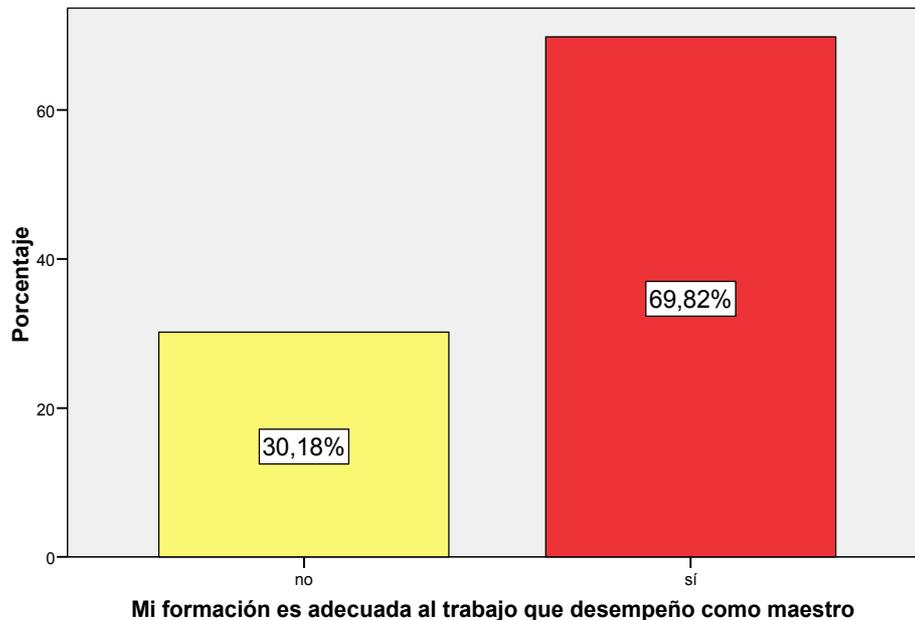


Gráfico 5.26. Porcentajes de respuesta acerca de la adecuación de la formación recibida en relación con el desempeño como maestro-a.

Como puede apreciarse, son mayoría estadísticamente significativa ($p \leq 0.05$)², exactamente el 69,82%, aquellos maestros-as que consideran que la formación recibida es adecuada para la labor docente que desempeñan. Por el contrario, menos de 1/3 de los mismos (30,18%) opina que dicha formación no es la adecuada para el desarrollo de su labor docente.

En cuanto a si la formación continua es importante en la labor docente de los maestros-as en la escuela elemental, estos son los resultados obtenidos:

² Prueba implementada como en otros apartados de semejante naturaleza: χ^2 para una muestra con un nivel de significación de 0.05.

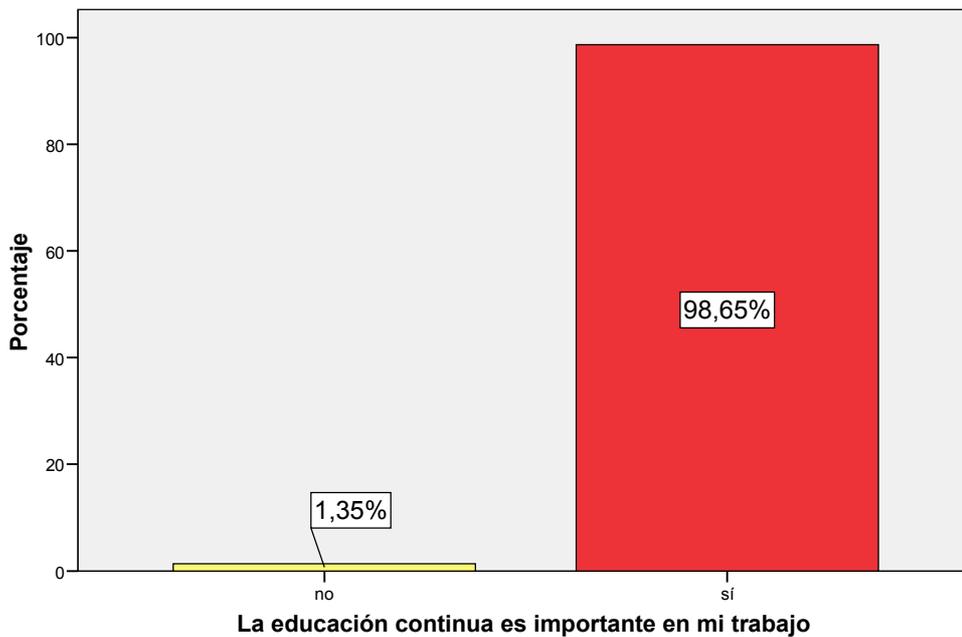


Gráfico 5.27. Porcentajes de respuesta acerca de la importancia de la formación continua en la labor docente y formación profesional de los maestros-as de educación musical.

Los resultados obtenidos son realmente tan elocuentes que sobra cualquier explicación al respecto. En este sentido, se puede notar cómo sólo el 1,35% de los encuestados opina que dicha formación no es importante para la labor docente y formación profesional de los maestros-as de educación musical. El aplastante 98,65% restante ($p \leq .05$) opina que dicha formación sí es importante, razón por la cual sería conveniente mantenerla como formación complementaria a la recibida durante su Bachillerato.

En ambos casos, adecuación de la formación recibida en Bachillerato e importancia de la formación continua, se ha preguntado por las causas plausibles si la respuesta ha sido negativa. Desafortunadamente, la consigna de escasas razones no ha permitido ningún tipo de análisis serio y riguroso al respecto.

Otro aspecto relevante de este bloque es el referido a las áreas prioritarias de intervención formativa continua relacionadas con la educación musical. Los resultados descriptivos resultantes han sido los siguientes:

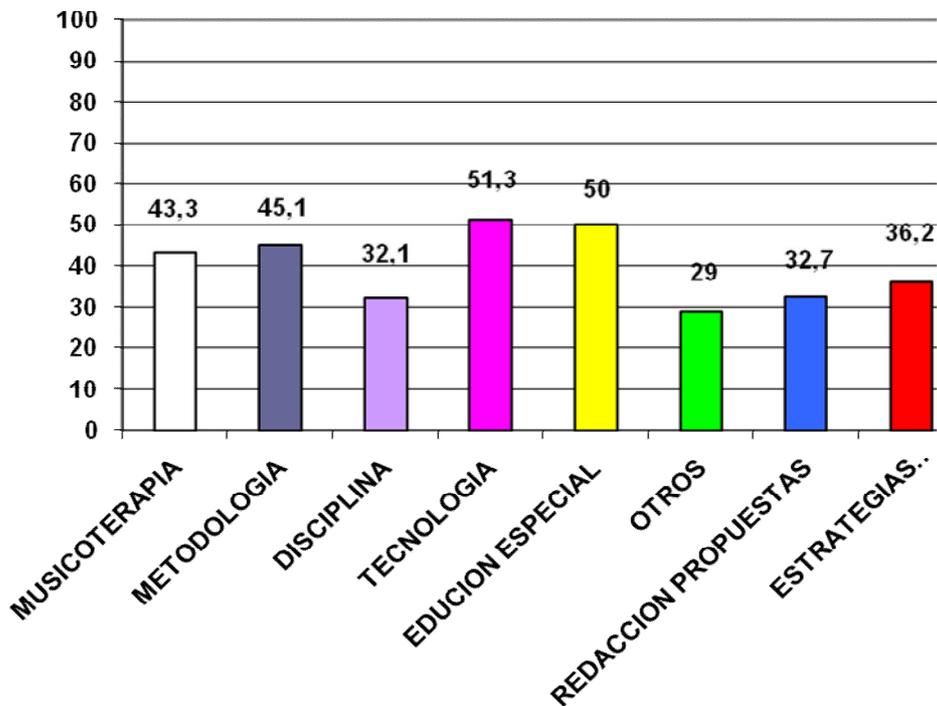


Gráfico 5.28. Porcentajes de incidencia de los contenidos que deberían conformar los cursos de formación continua.

Como puede apreciarse en el gráfico inmediatamente anterior (gráfico 5.28), globalmente ningún tipo de contenido ha alcanzado una incidencia que lo haga destacar en relación con los demás. Tampoco los porcentajes de elección son demasiado elevados, el mayor de todos el referido a los contenidos tecnológicos (51,3%).

En cualquier caso, sí que parece inferirse la presencia de tres grupos de contenidos, según su incidencia porcentual: baja incidencia: otros contenidos: 29%); baja-moderada incidencia: disciplina (32,1%); redacción de propuestas (32,7%) y estrategias educativas (36,2%); y moderada incidencia: musicoterapia (43,3%), metodología 45,1%, educación especial (50%) y tecnología (51,3%).

Para confirmar esta categorización, se ha implementado un análisis de conglomerados mediante el método de Ward de tipo binario (0/1), a partir de las distancias euclídeas como medida de disimilaridad. El dendograma o Tree Diagram resultante es el siguiente:

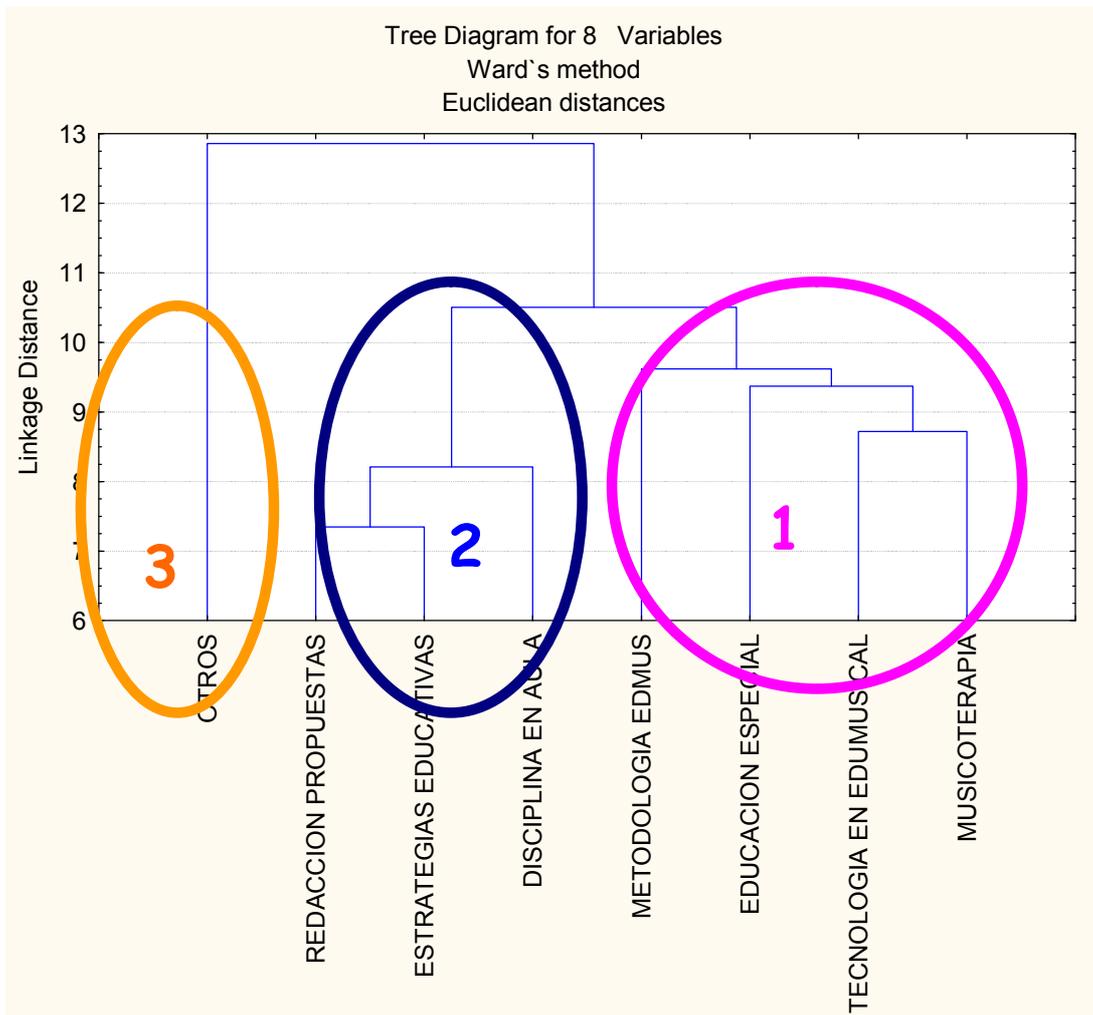


Gráfico 5.29. Dendograma correspondiente a los contenidos que sería importante incluir en la formación continua de los maestros-as de educación musical.

Puede observarse que las categorías inferidas a partir de la incidencia porcentual han quedado totalmente refrendadas en el dendograma resultante del cluster implementado, de tal forma que se puede identificar al cluster 3 = grupo de baja incidencia; al cluster 2 = grupo de baja-moderada incidencia; y al cluster 1 = grupo de moderada incidencia.

Finalmente en lo concerniente a la participación de los maestros-as de educación musical en alguna investigación relacionada con la situación de la

educación musical en su lugar de trabajo, los resultados son también bastante elocuentes. La mayoría estadísticamente significativa de ellos ($p \leq .05$), exactamente un 87,44%, nunca se han involucrado en ninguna investigación, mientras que el 12,65% restante sí lo ha hecho.

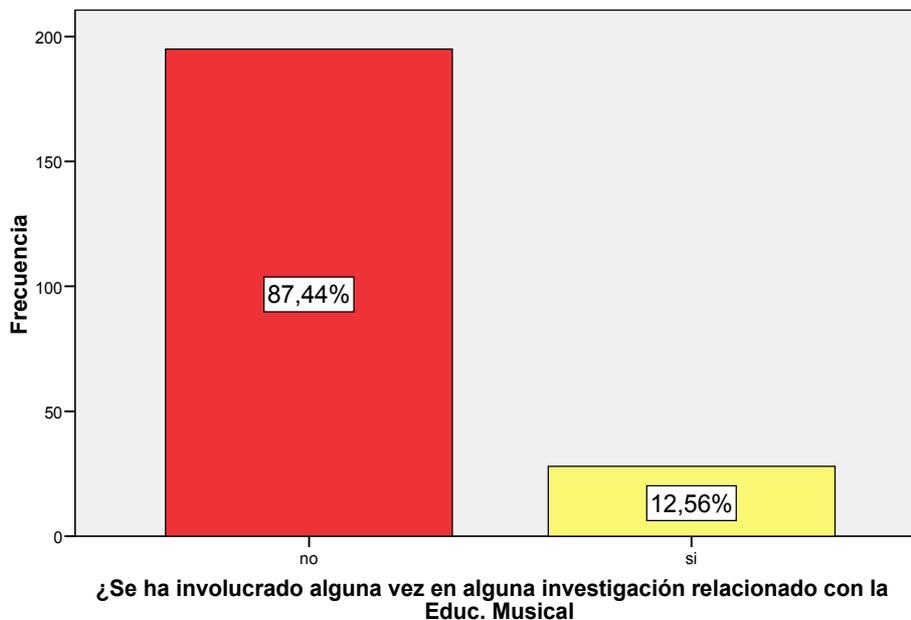


Gráfico 5.30. Porcentajes de respuesta acerca de la participación de los docentes musicales en investigaciones relacionadas con la educación musical.

5.10. La posible influencia de variables clave en dimensiones relacionadas con la situación de la educación musical

En el presente apartado, que pretende ser el colofón del informe hasta ahora elaborado, se ha tratado de verificar la influencia que una colección de variables independientes posee sobre un conjunto de variables criterio. En este caso, las variables criterio son los promedios de las categorías de análisis contempladas en el cuestionario, dada la gran cantidad de variables en juego. Se ha decidido, por tanto, acotar las variables que se han considerado primordiales en relación con los objetivos de investigación planteados. De esta forma, se ha considerado como variables independientes o predictivas relevantes las siguientes:

A) *Edad*: variable que al estar en escala de intervalo ha sido reconvertida en 4 niveles ficticios (dummies) de tipo ordinal:

1. Grupo 1: 18 a 27 años.
2. Grupo 2: 28 a 37 años.
3. Grupo 3: 38 a 47 años.
4. Igual o mayor de 48 años.

B) *Sexo*: masculino frente a femenino.

C) *Años de experiencia docente en educación elemental*: al estar en escala de intervalo has sido transformada en 4 niveles ficticios de tipo ordinal:

1. Grupo 1: 1 a 10 años de experiencia.
2. Grupo 2: 11 a 20 años de experiencia.
3. Grupo 3: 21 a 30 años de experiencia.

D) *Años de experiencia docente total*: al estar en escala de intervalo has sido transformada en 4 niveles ficticios de tipo ordinal:

1. Grupo 1: 1 a 10 años de experiencia.
2. Grupo 2: 11 a 20 años de experiencia.
3. Grupo 3: 21 a 30 años de experiencia.

E) *Tipo de contrato*: permanente; probatorio y no permanente.

F) *Tipo de escuela donde trabaja el docente*: Rural; Urbana; en Rural y Urbana simultáneamente.

Por el contrario, los sumatorios³ de las dimensiones que conforman el cuestionario han sido considerados como variables criterio relevantes. Dichas dimensiones son:

- A) Conocimiento sobre normativa legislativa gubernamental.
- B) Recursos disponibles y materiales curriculares utilizados.
- C) Apoyo de la administración escolar y valoración de la asignatura de educación musical.
- D) Reconocimiento de la labor docente.
- E) Contenidos y actividades de clase.
- F) Metodologías de enseñanza de la educación musical.
- G) Evaluación del aprendizaje musical.

Para los diferentes cruces se decidió utilizar, con Camarero (2010), Pérez (2009) y Tejedor & Etxeberria (2006), pruebas de contraste de hipótesis de tipo paramétrico (T de Student para muestras independientes y ANOVA unifactorial- One Way-), dado que no se ha generado violaciones significativas de algunos supuestos previos de tipo paramétrico.

Los resultados tras la implementación de las pruebas de contraste pertinentes han sido los siguientes:

³ Sólo de aquellos ítems medidos en formato Likert en escala ordinal.

INFLUENCIA DE LA VARIABLE SEXO

Dimensiones contempladas	Sexo	N	Media	Valor de t	Sig. estadística asociada al contraste
Conocimiento sobre normativa legislativa	masculino	143	3,79	-2,11	.036*
	femenino	71	4,17		
Recursos disponibles y materiales curriculares utilizados	masculino	141	2,37	0,16	.892
	femenino	72	2,33		
Apoyo de la Administración escolar	masculino	141	3,30	0,74	.458
	femenino	72	3,17		
Reconocimiento de la labor docente	masculino	140	3,61	-,89	.411
	femenino	69	3,74		
Propuesta de contenidos y actividades de clase	masculino	141	3,78	-4,66	.000*
	femenino	72	4,49		
Utilización de metodologías de enseñanza	masculino	139	3,97	-,098	.922
	femenino	66	3,98		
Utilizo usualmente instrumentos de evaluación en mis clases	masculino	142	4,13	,82	.498
	femenino	68	3,97		

* Significación estadísticamente significativa con un $\alpha = .05$ bilateral.

Tabla 5.63. Valoración de las variables criterio por género con valores de la prueba de T de Student y significación asociada al contraste desde la valoración de los distintos niveles de la variable sexo.

La influencia de la variable género en la colección de variables criterio contempladas ha generado dos dimensiones en que la significación asociada a los contrastes T ha sido $p \leq .05$: en el conocimiento sobre la normativa legislativa vigente y en la propuesta de contenidos y actividades de clase.

Tanto en el conocimiento de la legislación vigente como en la propuesta de contenidos y actividades de clase son las mujeres las que han obtenido medias aritméticas más altas que los hombres, siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$). Por tanto, parece ser que las mujeres del estudio son las que acreditan un mayor conocimiento de la normativa educativa vigente, así como parecen desplegar con mayor intensidad una propuesta de contenidos en la asignatura de educación musical.

INFLUENCIA DE LA VARIABLE EDAD

Dimensiones contempladas	Rango de edad	N	Media	Valor de F de Snedecor asociado al ANOVA implementado	Sig. asociada a contraste
Conocimiento sobre normativa legislativa	18-27 años	8	3,13	1,235	.298
	28-37 años	83	3,92		
	38-47 años	96	3,98		
	mayor o igual 48	38	4		
Recursos disponibles y materiales curriculares utilizados	18-27 años	8	2,25	3,290	.022*
	28-37 años	83	2,25		
	38-47 años	96	2,26		
	mayor o igual 48	37	3,11		
Apoyo de la Administración escolar	18-27 años	8	3	2,901	.036*
	28-37 años	83	2,99		
	38-47 años	96	3,52		
	mayor o igual 48	37	3,11		
Reconocimiento de la labor docente	18-27 años	8	4,13	,499	.683
	28-37 años	82	3,63		
	38-47 años	94	3,66		
	mayor o igual 48	36	3,64		
Propuesta de contenidos y actividades de clase	18-27 años	8	4	,838	.474
	28-37 años	83	4,16		
	38-47 años	96	3,90		
	mayor o igual 48	37	4		
Utilización de metodologías de enseñanza	18-27 años	8	4,63	,416	.741
	28-37 años	81	4,44		
	38-47 años	94	4,36		
	mayor o igual 48	38	4,37		
Utilización usual de instrumentos de evaluación en las clases	18-27 años	8	4,38	1,173	.321
	28-37 años	83	4,23		
	38-47 años	93	3,90		
	mayor o igual 48	37	4,22		

* Significación estadísticamente significativa con un $\alpha = .05$ bilateral.

Tabla 5.64. Valoración de las variables criterio por edad del profesorado con valores F de Snedecor del ANOVA y significación asociada al contraste desde la valoración de los distintos niveles de la variable edad de los participantes.

En relación con la edad de los participantes, se han reportado diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) en dos aspectos diferenciados, a saber: en los recursos disponibles y materiales curriculares utilizados, así como también en el apoyo de la administración escolar. En este sentido, es patente cómo son los participantes más maduros los que opinan que hay más recursos disponibles. De esta forma, se ha obtenido una media de 3.11 -por encima ligeramente de la categoría a veces- de aquellos con 48 años o más, frente a 2.25 y 2.26 -cerca de la categoría casi nunca- del resto de rangos o intervalos de edad. También los participantes de mayor edad perciben un mayor apoyo explícito de la administración escolar. Así, se ha obtenido una media de 3.52 -entre a veces y casi siempre- de aquellos entre 38-47 años y de 3.11 -por encima de a veces- de aquellos con 48 o más años, frente a medias de 3 -a veces- de aquellos con 18-27 años y de 2.99 -casi a veces- de aquellos con 28-37 años.

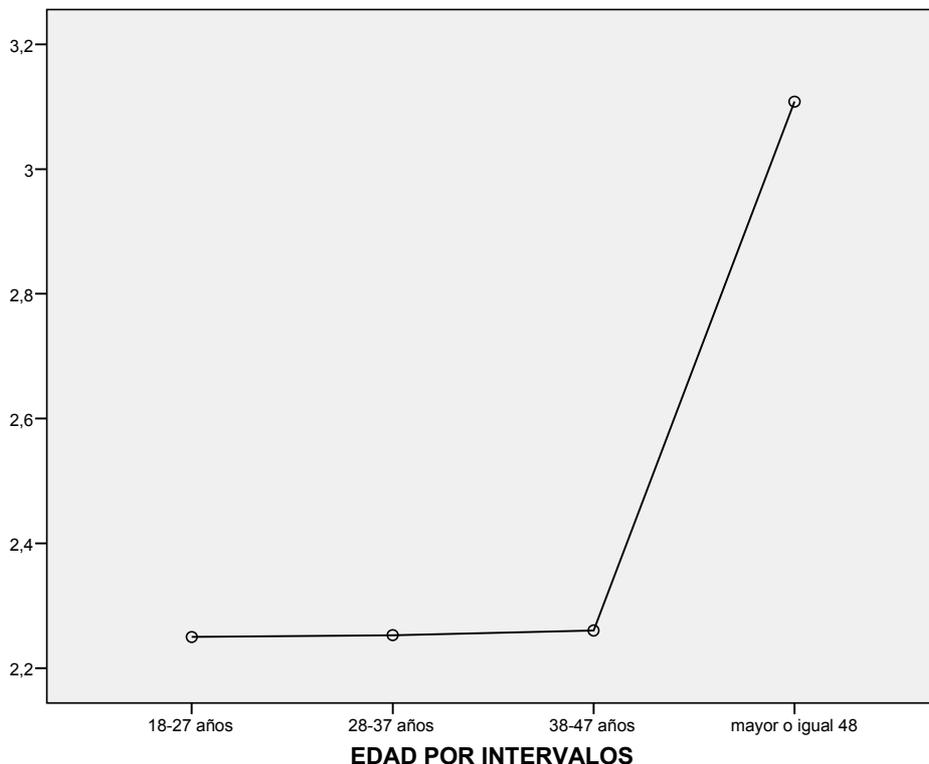


Gráfico 5.31. Medias del sumatorio de la dimensión recursos disponibles y materiales curriculares utilizados por rangos de edad.

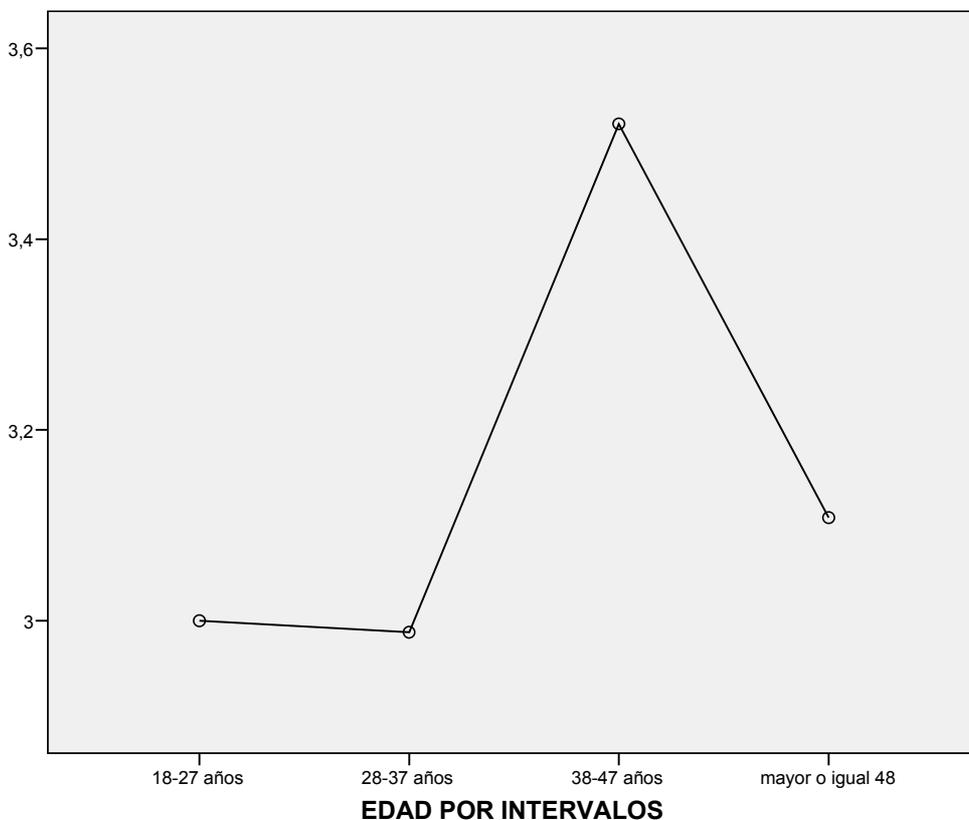


Gráfico 5.32. Medias del sumatorio de la dimensión apoyo de la administración escolar por rangos de edad.

Una vez diagnosticadas aquellas variables criterio donde los distintos rangos de edad han generado diferencias estadísticamente significativas, se procedió mediante los contrastes *post hoc* del ANOVA a detectar entre qué niveles de la variable independiente, rango de edad, por binomios se reportan diferencias estadísticamente significativas a través de la prueba de Tukey. A este respecto, se muestran los resultados de dichos contrastes *post hoc*:

Comparaciones múltiples

HSD de Tukey

Variable dependiente	(I) EDAD POR INTERVALOS	(J) EDAD POR INTERVALOS	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Sumatorio de recursos disponibles y materiales curriculares utilizados	18-27 años	28-37 años	-,003	,558	1,000	-1,45	1,44
		38-47 años	-,010	,554	1,000	-1,45	1,42
		mayor o igual 48	-,858	,587	,463	-2,38	,66
	28-37 años	18-27 años	,003	,558	1,000	-1,44	1,45
		38-47 años	-,007	,226	1,000	-,59	,58
		mayor o igual 48	-,855*	,298	,023	-1,63	-,08
	38-47 años	18-27 años	,010	,554	1,000	-1,42	1,45
		28-37 años	,007	,226	1,000	-,58	,59
		mayor o igual 48	-,848*	,291	,021	-1,60	-,09
	mayor o igual 48	18-27 años	,858	,587	,463	-,66	2,38
		28-37 años	,855*	,298	,023	,08	1,63
		38-47 años	,848*	,291	,021	,09	1,60
Sumatorio de apoyo de Admón	18-27 años	28-37 años	,012	,469	1,000	-1,20	1,23
		38-47 años	-,521	,466	,679	-1,73	,69
		mayor o igual 48	-,108	,494	,996	-1,39	1,17
	28-37 años	18-27 años	-,012	,469	1,000	-1,23	1,20
		38-47 años	-,533*	,190	,028	-1,02	-,04
		mayor o igual 48	-,120	,250	,963	-,77	,53
	38-47 años	18-27 años	,521	,466	,679	-,69	1,73
		28-37 años	,533*	,190	,028	,04	1,02
		mayor o igual 48	,413	,245	,334	-,22	1,05
	mayor o igual 48	18-27 años	,108	,494	,996	-1,17	1,39
		28-37 años	,120	,250	,963	-,53	,77
		38-47 años	-,413	,245	,334	-1,05	,22

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Tabla 5.65. Comparaciones post hoc de la variable edad mediante la prueba HSD de Tukey.

En el primer caso, el concerniente a recursos disponibles, se han reportado diferencias estadísticamente significativas $p \leq .05$ de aquellos-as participantes de 48 años o más con el resto de rangos, excepto con los de 18-27 años.

En el segundo caso, el referido al apoyo de la administración escolar, se han reportado diferencias estadísticamente significativas $p \leq .05$ en la comparación entre los participantes de 28 a 27 años (menor media) y los de 38-47 años (mayor media).

INFLUENCIA DE LA VARIABLE AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE EN EDUCACIÓN ELEMENTAL

Dimensiones contempladas	Rangos de años de experiencia laboral en elemental	N	Media	Valor de F de Snedecor asociado al ANOVA implementado	Sig. asociada a contraste
Conocimiento sobre normativa legislativa	1-10 años	105	3,88	,342	.711
	11-20 años	87	4,02		
	21-30 años	32	3,94		
Recursos disponibles y materiales curriculares utilizados	1-10 años	106	2,25	1,139	.322
	11-20 años	85	2,59		
	21-30 años	32	2,34		
Apoyo de la Administración escolar	1-10 años	105	2,97	6,133	.003*
	11-20 años	86	3,60		
	21-30 años	32	3,19		
Reconocimiento de la labor docente	1-10 años	103	3,54	1,293	.276
	11-20 años	84	3,80		
	21-30 años	32	3,72		
Propuesta de contenidos y actividades de clase	1-10 años	106	4,07	,499	.608
	11-20 años	85	4,01		
	21-30 años	32	3,84		
Utilización de metodologías de enseñanza	1-10 años	104	4,46	,714	.491
	11-20 años	84	4,39		
	21-30 años	32	4,28		
Utilización usual de instrumentos de evaluación en las clases	1-10 años	105	4,08	,109	.897
	11-20 años	84	4,07		
	21-30 años	31	4,19		

* Significación estadísticamente significativa con un $\alpha = .05$ bilateral.

Tabla 5.66. Valoración de las variables criterio por años de experiencia en educación elemental con valores F de Snedecor de ANOVA y significación asociada al contraste desde la valoración de los distintos niveles de la experiencia en educación elemental.

Sólo se ha reportado un caso en que esta variable marque diferencias estadísticamente significativas $p \leq .05$, exactamente, en la opinión sobre el apoyo de la administración escolar.

Es notable, en este sentido, cómo es el profesorado de menor experiencia (1 a 10 años) el que con menor incidencia percibe el apoyo de la administración escolar, con una media de 2.97 (cerca de la categoría a veces), frente a los de 11 a 20 años de antigüedad, con una media de 3.60 (entre a veces y casi siempre), y a los de 21 a 30 años (media 3.19- cerca de a veces).

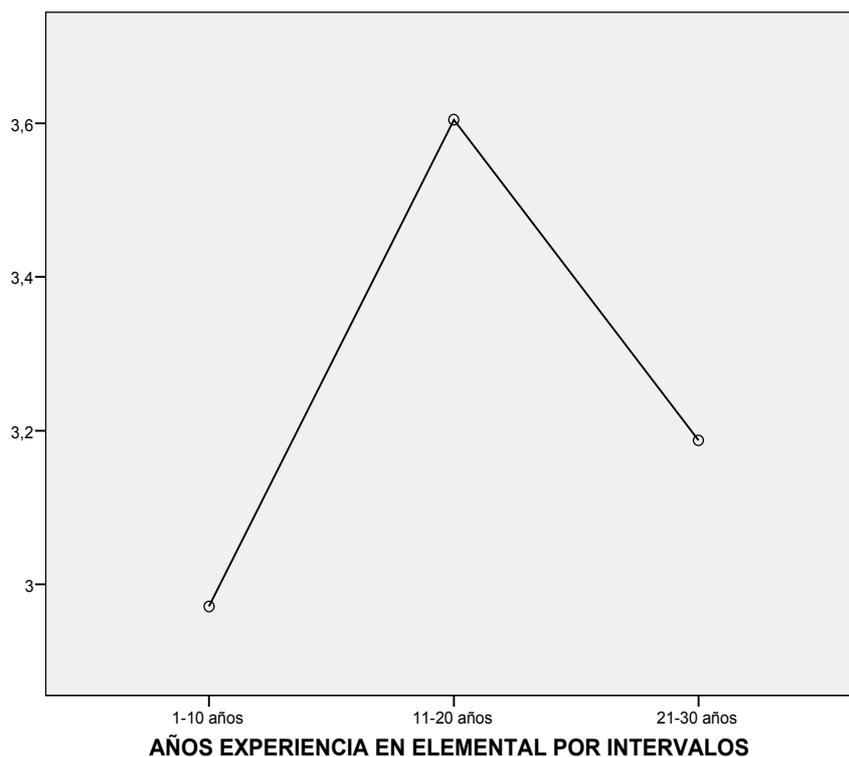


Gráfico 5.33. Medias del sumatorio de la dimensión apoyo de la administración escolar por rangos de experiencia en educación elemental.

Por otra parte, se verificó entre qué niveles de la variable experiencia en educación elemental se reportan diferencias estadísticamente significativas $p \leq .05$ mediante los contrastes *post hoc*:

HSD de Tukey

(I) AÑOS EXPERIENCIA EN ELEMENTAL POR INTERVALOS	(J) AÑOS EXPERIENCIA EN ELEMENTAL POR INTERVALOS	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1-10 años	11-20 años	-,633*	,181	,002	-1,06	-,21
	21-30 años	-,216	,252	,667	-,81	,38
11-20 años	1-10 años	,633*	,181	,002	,21	1,06
	21-30 años	,417	,258	,241	-,19	1,03
21-30 años	1-10 años	,216	,252	,667	-,38	,81
	11-20 años	-,417	,258	,241	-1,03	,19

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Tabla 5.67. Comparaciones post hoc de la variable experiencia docente en educación elemental mediante la prueba HSD de Tukey.

Como puede apreciarse, sólo se han reportado diferencias estadísticamente significativas $p \leq .05$ entre los intervalos de experiencia en educación elemental de 1 a 10 años (menor media) respecto a los de 11 a 20 años (mayor media).

INFLUENCIA DE LA VARIABLE AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE TOTALES

Dimensiones contempladas	Rangos de años de experiencia laboral en elemental	N	Media	Valor de F de Snedecor asociado al ANOVA implementado	Sig. asociada a contraste
Conocimiento sobre normativa legislativa	1-10 años	91	3,77	1,945	.145
	11-20 años	90	4,12		
	21-30 años	44	3,86		
Recursos disponibles y materiales curriculares utilizados	1-10 años	92	2,18	1,516	.222
	11-20 años	89	2,55		
	21-30 años	43	2,53		
Apoyo de la Administración escolar	1-10 años	91	2,95	4,583	.011*
	11-20 años	90	3,51		
	21-30 años	43	3,28		
Reconocimiento de la labor docente	1-10 años	90	3,53	1,112	.331
	11-20 años	88	3,74		
	21-30 años	42	3,79		
Propuesta de contenidos y actividades de clase	1-10 años	92	4,04	,364	.695
	11-20 años	88	4,05		
	21-30 años	44	3,89		
Utilización de metodologías de enseñanza	1-10 años	92	4,04	,620	.539
	11-20 años	88	4,05		
	21-30 años	44	3,89		
Utilización usual de instrumentos de evaluación en las clases	1-10 años	92	4,08	,301	.740
	11-20 años	86	4,05		
	21-30 años	43	4,23		

* Significación estadísticamente significativa con un $\alpha = .05$ bilateral.

Tabla 5.68. Valoración de las variables criterio por años de experiencia total en educación con valores F de Snedecor de ANOVA y significación asociada al contraste desde la valoración de los distintos niveles de la experiencia docente total.

En relación con la variable experiencia docente global, sólo se ha reportado un caso en que dicha variable haya marcado diferencias estadísticamente significativas $p \leq .05$, exactamente igual que con anterioridad, en la opinión sobre el apoyo de la administración escolar. La apreciación, en

este sentido, es que el profesorado de menor experiencia (1 a 10 años) es el que menos percibe, igual que el apartado inmediatamente anterior, el apoyo de la administración escolar, con una media de 2.95 (cerca de la categoría a veces), frente a los de 11 a 20 años, con una media de 3.51 (entre a veces y casi siempre), y a los de 21 a 30 años (media 3.28 - cerca de a veces-).

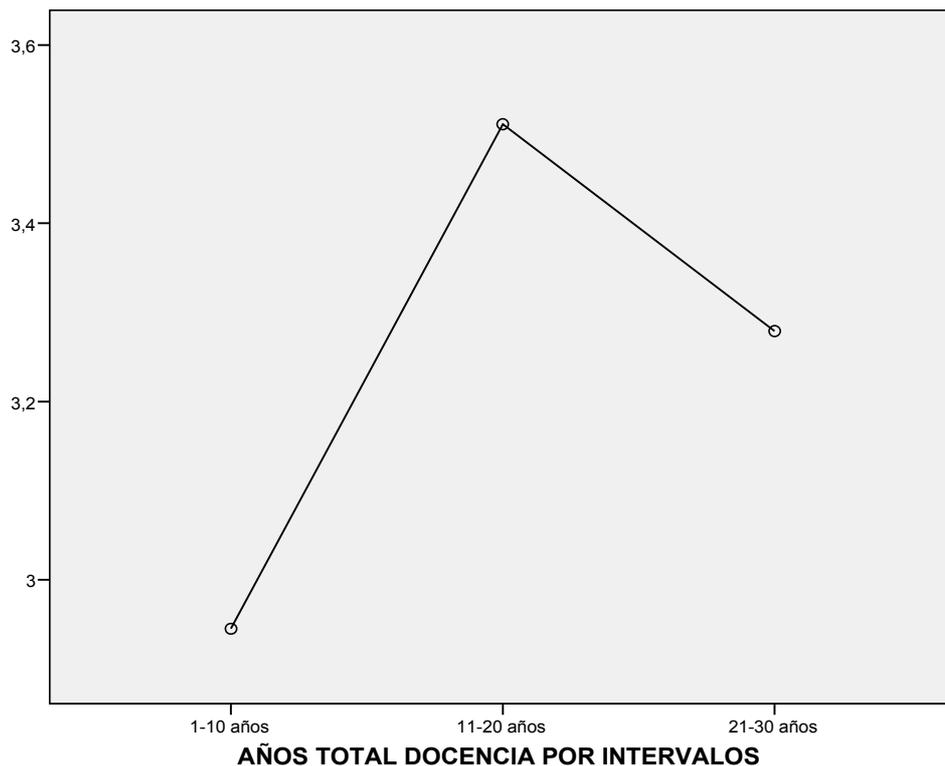


Gráfico 5.34. Medias del sumatorio de la dimensión apoyo de la administración escolar por rangos de experiencia docente total.

También se ha verificado entre qué niveles de la variable experiencia docente total se reportan diferencias estadísticamente significativas $p \leq .05$ mediante los contrastes *post hoc*:

HSD de Tukey

(I) AÑOS EXPERIENCIA EN ELEMENTAL POR INTERVALOS	(J) AÑOS EXPERIENCIA EN ELEMENTAL POR INTERVALOS	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1-10 años	11-20 años	-.633*	,181	,002	-1,06	-,21
	21-30 años	-,216	,252	,667	-,81	,38
11-20 años	1-10 años	,633*	,181	,002	,21	1,06
	21-30 años	,417	,258	,241	-,19	1,03
21-30 años	1-10 años	,216	,252	,667	-,38	,81
	11-20 años	-,417	,258	,241	-1,03	,19

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Tabla 5.69. Comparaciones post hoc de la variable experiencia docente total mediante la prueba HSD de Tukey.

Como puede apreciarse, sólo se han reportado diferencias estadísticamente significativas $p \leq .05$ entre los intervalos de experiencia en elemental de 1 a 10 años (menor media) con los de 11 a 20 años (mayor media).

INFLUENCIA DE LA VARIABLE SITUACIÓN CONTRACTUAL LABORAL

Dimensiones contempladas	Rangos de años de experiencia laboral en elemental	N	Media	Valor de F de Snedecor asociado al ANOVA implementado	Sig. asociada a contraste
Conocimiento sobre normativa legislativa	permanente	200	4,00	4,166	.017*
	probatorio	10	3,80		
	no permanente	15	3,07		
Recursos disponibles y materiales curriculares utilizados	permanente	199	2,42	,268	.765
	probatorio	10	2,10		
	no permanente	15	2,27		
Apoyo de la Administración escolar	permanente	199	3,23	,132	.877
	probatorio	10	3,20		
	no permanente	15	3,40		
Reconocimiento de la labor docente	permanente	195	3,64	,779	.460
	probatorio	10	3,70		
	no permanente	15	4,00		
Propuesta de contenidos y actividades de clase	permanente	199	4,06	5,862	.133
	probatorio	10	4,40		
	no permanente	15	4,13		
Utilización de metodologías de enseñanza	permanente	197	4,40	,753	.472
	probatorio	9	4,22		
	no permanente	15	4,60		
Utilización usual de instrumentos de evaluación en las clases	permanente	196	4,14	1,304	.274
	probatorio	10	3,90		
	no permanente	15	3,60		

* Significación estadísticamente significativa con un $\alpha = .05$ bilateral.

Tabla 5.70. Valoración de las variables criterio por tipo con valores F de Snedecor de ANOVA y significación asociada al contraste desde la valoración de los distintos niveles de la situación contractual.

En relación con la influencia de la variable situación contractual, hay una dimensión donde se han producido diferencias estadísticamente significativas $p \leq .05$, exactamente en el conocimiento sobre la normativa legislativa vigente. Se puede apreciar cómo es el profesorado en una situación contractual permanente el que mayor conocimiento afirma poseer sobre normativa vigente, con una media de 4 (casi siempre), frente a los de contrato probatorio, con una media de 3.8 (cerca de casi siempre), y no permanente, con una media de 3.07 (cerca de a veces).

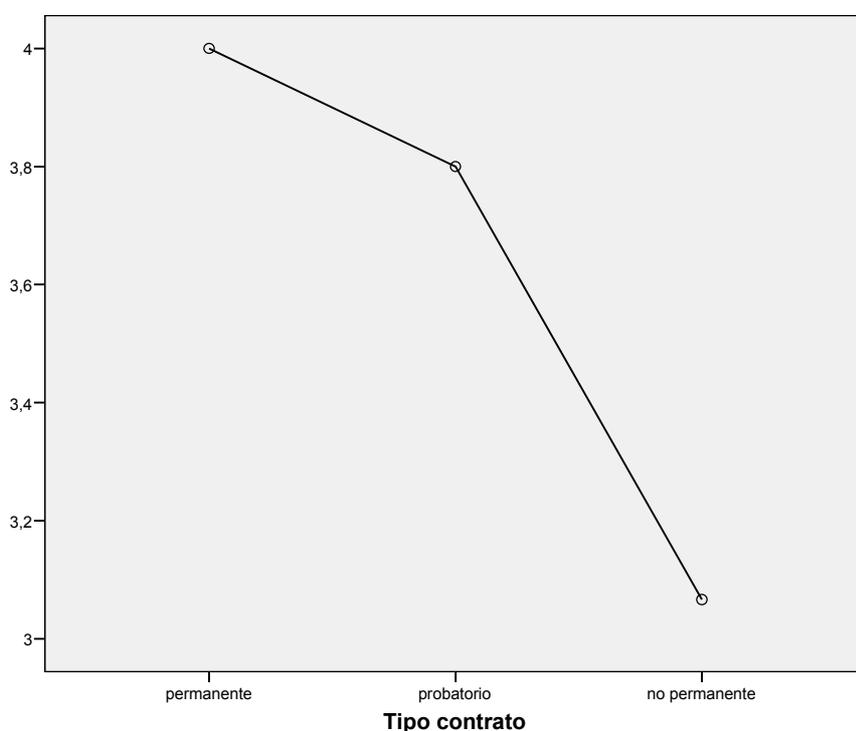


Gráfico 5.35. Medias del sumatorio de la dimensión conocimiento sobre legislación normativa vigente por rangos de situación contractual.

Siguiendo con las rutinas establecidas, se ha verificado entre qué niveles de la situación contractual se reportan diferencias estadísticamente significativas $p \leq .05$ mediante los contrastes *post hoc*:

HSD de Tukey

(I) Tipo contrato	(J) Tipo contrato	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
permanente	probatorio	,200	,394	,868	-,73	1,13
	no permanente	,933*	,326	,013	,16	1,70
probatorio	permanente	-,200	,394	,868	-1,13	,73
	no permanente	,733	,497	,304	-,44	1,91
no permanente	permanente	-,933*	,326	,013	-1,70	-,16
	probatorio	-,733	,497	,304	-1,91	,44

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Tabla 5.71. Comparaciones post hoc de la variable situación contractual mediante la prueba HSD de Tukey.

Como puede apreciarse, sólo se han reportado diferencias estadísticamente significativas $p \leq .05$ entre el profesorado no permanente (menor media) y el permanente (mayor media).

INFLUENCIA DE LA VARIABLE ÁMBITO DONDE SE UBICA LA ESCUELA DONDE TRABAJA EL PROFESORADO

Dimensiones contempladas	Rangos de años de experiencia laboral en elemental	N	Media	Valor de F de Snedecor asociado al ANOVA implementado	Sig. asociada a contraste
Conocimiento sobre normativa legislativa	rural	83	3,88	,233	.792
	urbana	133	3,96		
	rural+urbana	5	4,20		
Recursos disponibles y materiales curriculares utilizados	rural	83	2,27	3,881	.022*
	urbana	132	2,40		
	rural+urbana	5	4,40		
Apoyo de la Administración escolar	rural	82	3,23	,657	.520
	urbana	133	3,27		
	rural+urbana	5	2,60		
Reconocimiento de la labor docente	rural	80	3,64	,429	.652
	urbana	132	3,71		
	rural+urbana	4	3,25		
Propuesta de contenidos y actividades de clase	rural	82	3,94	,798	.451
	urbana	133	4,08		
	rural+urbana	5	3,60		
Utilización de metodologías de enseñanza	rural	82	4,34	1,142	.321
	urbana	131	4,46		
	rural+urbana	4	4,00		
Utilización usual de instrumentos de evaluación en las clases	rural	82	3,91	1,188	.307
	urbana	130	4,18		
	rural+urbana	5	4,40		

* Significación estadísticamente significativa con un $\alpha = .05$ bilateral.

Tabla 5.71. Valoración de las variables criterio por tipo de ubicación de la escuela donde labora el profesorado con valores F de Snedecor de ANOVA y significación asociada al contraste.

En relación con la influencia de la variable tipo de ubicación geográfica del colegio, hay una dimensión donde se han producido diferencias estadísticamente significativas $p \leq .05$, exactamente, en la de recursos disponibles y utilización de materiales curriculares. De esta forma, es el profesorado que labora en escuelas rurales y urbanas simultáneamente el que afirma disfrutar de más recursos e implementar más materiales curriculares (media de 4.40 –entre casi siempre y siempre-), frente al que trabaja en escuelas urbanas, con una media de 2.4 (entre casi nunca y a veces), y rural, con una media de 2.27 (también entre casi nunca y a veces).

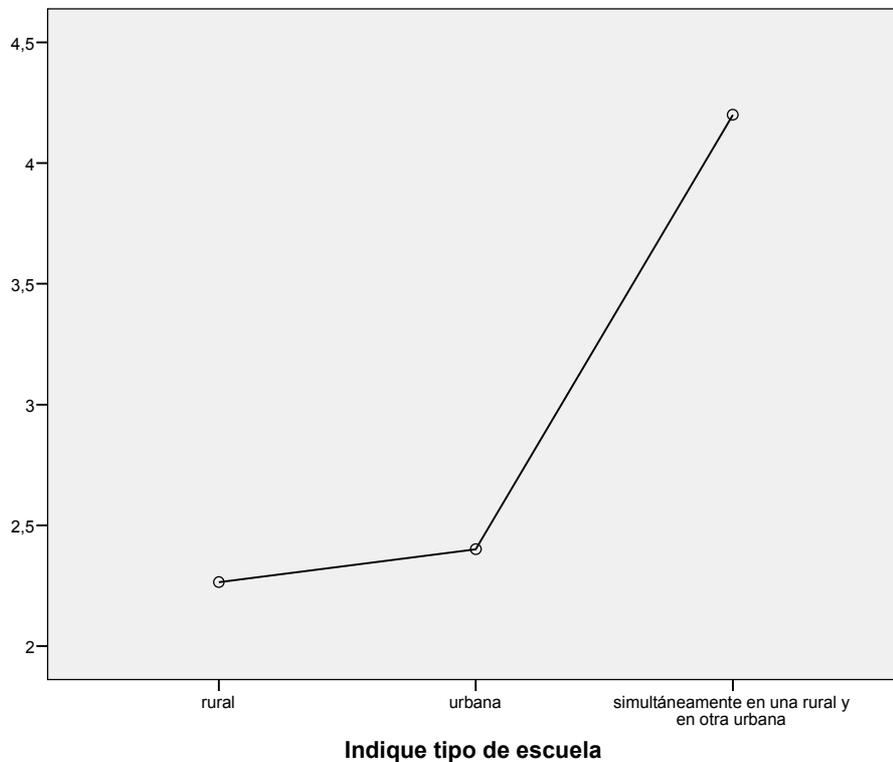


Gráfico 5.35. Medias del sumatorio de la dimensión recursos disponibles y materiales curriculares utilizados por rangos de tipo de ubicación geográfica del colegio.

Finalmente, también se ha verificado entre qué niveles de la situación contractual se reportan diferencias estadísticamente significativas $p \leq .05$ mediante los contrastes *post hoc*:

HSD de Tukey

(I) Indique tipo de escuela	(J) Indique tipo de escuela	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
rural	urbana	-,136	,212	,795	-,64	,36
	simultáneamente en una rural y en otra urbana	-1,935*	,695	,016	-3,58	-,29
urbana	rural	,136	,212	,795	-,36	,64
	simultáneamente en una rural y en otra urbana	-1,798*	,688	,026	-3,42	-,18
simultáneamente en una rural y en otra urbana	rural	1,935*	,695	,016	,29	3,58
	urbana	1,798*	,688	,026	,18	3,42

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Tabla 5.72. Comparaciones post hoc de la variable tipo de ubicación del centro mediante la prueba HSD de Tukey.

Como puede apreciarse, se han reportado diferencias estadísticamente significativas $p \leq .05$ sólo entre el profesorado que labora en centro urbanos y rurales simultáneamente (mayor media) y aquel que trabaja en urbanos y rurales (medias sensiblemente más bajas).

Capítulo 6

Conclusiones, propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro

Este trabajo de investigación original aborda algunos de los aspectos que pueden describir la realidad de la educación musical en las escuelas públicas de nivel primario o elemental en Puerto Rico, desde la perspectiva de los maestros de música. Un estudio como éste no pretende abarcar más que algunas dimensiones del objeto de investigación, pues inevitablemente ha habido que dejar de lado aspectos que necesariamente procuran un mayor detenimiento y profundidad, por coherencia con las limitaciones que todo trabajo de estas características tiene (Heller y O'Connor, 2006). Esto permite, naturalmente, la posibilidad de que otros colegas puedan continuar trabajando en esta misma dirección de interés hacia la educación musical puertorriqueña en las escuelas de educación primaria.

La incursión dentro del mundo musical escolar puertorriqueño realizada aquí ha permitido obtener una valiosa información gracias a la aportación de los docentes participantes, que fueron los protagonistas de esta mirada crítica hacia la situación real de la educación musical en las escuelas públicas elementales de la Isla.

Con el fin de disponer de un modo organizado la discusión -ya explicativa- de los datos contenidos en los capítulos 4 y 5 de esta Tesis Doctoral, se ha decidido respetar el orden de las categorías que dieron forma al cuestionario empleado para la recogida de la información analizada. Más tarde se redactan las conclusiones que surgen de todo el trabajo que se ha llevado a cabo y que pretenden realizar un aporte de conocimiento significativo y útil al campo de estudio de la educación musical escolar en Puerto Rico.

Finalmente, culmina este capítulo 6 con una serie de propuestas de mejora de la situación descrita a partir de este trabajo, una autocrítica del trabajo mismo de Tesis y la formulación de algunas líneas de futuro que podrían expandir el estudio realizado.

6.1. Discusión acerca de la situación de la educación musical en las escuelas elementales públicas

6.1.1. Discusión sobre el conocimiento de la normativa legislativa gubernamental de los maestros de música de escuela elemental pública de Puerto Rico

Estar al corriente de las normativas legales que regulan la labor docente son aspectos relevantes para el desempeño profesional y académico de los maestros. Sobre ello, los resultados indican que la mayoría de los participantes conoce el contenido de las cartas circulares emitidas por el Departamento de Educación de Puerto Rico, así como el contenido del Marco Curricular, actualmente el documento principal en materia de regulación y desarrollo de las áreas de Bellas Artes en las escuelas públicas del país. Ahora bien, resulta paradójico comprobar que un gran número de los participantes reconoce hacer poco uso de las directrices propuestas en los textos legales mencionados. Esta aparente contradicción podría guardar relación con las diferencias de criterio y reservas que reflejan los maestros en el momento de responder a preguntas que puedan cuestionar el conocimiento con que cuentan acerca de su realidad académica, aunque también con otros factores como la edad o la experiencia docente (Madsen & Cassidy, 2005). Asimismo, podría tener también incidencia en este resultado el hecho de que algunos maestros hubieran encontrado ciertas dificultades para desenvolverse y entender adecuadamente el habitualmente alambicado lenguaje administrativo de estos textos, una explicación ésta que

coincide con el trabajo de Felman (2007) en esta dirección.

6.1.2. Discusión sobre los recursos disponibles y materiales curriculares utilizados

Sólo la mitad de los participantes cuenta con aula de música en sus centros y un grupo ínfimo puede hacer uso de una sala de informática, aspectos que participan de las innumerables situaciones que afectan a la labor docente y que en muchos casos están fuera del control del maestro.

Por otro lado, estos maestros coinciden al afirmar que son autores de la mayoría del material didáctico que utilizan en sus clases y que casi no hacen uso de libros de texto. En función de diferentes estudios sobre educación musical escolar, estos datos se presentan como positivos, pues coinciden con Hunt (2009), que entiende que esta es una característica de profesionales comprometidos con su trabajo; Kertz-Welzel (2004), que expone que los maestros de música deben estar preparados para crear sus propios materiales; y Giglio (2006), que encuentra en un trabajo de investigación sobre educación musical escolar, realizado en algunas regiones de Suiza, que los docentes exitosos son los principales autores de sus recursos didácticos.

Un alto número de participantes utiliza instrumentos como el piano y la guitarra para apoyar el desarrollo musical de sus estudiantes, lo que concuerda con Kertz-Welzel (2004), quien señala la importancia de fortalecer el desarrollo musical de los estudiantes acompañando sus cantos con instrumentos armónicos e indica que todo maestro de música debe tener la capacidad de utilizar el piano o la guitarra en su entorno de enseñanza.

También los participantes mencionaron contar con equipo de reproductores de discos compactos, micrófonos, pizarra de pentagrama e instrumentos de pequeña percusión.

Parece poco coherente que teniendo los instrumentos y el equipo necesario para desarrollar las clases de forma enriquecedora, la Administración no haya visto como prioridad que el maestro de música cuente con un entorno de enseñanza-aprendizaje singular, como es un aula de música, que, además, permitiría el conveniente almacenamiento del instrumental musical y electrónico. Sin duda, este aspecto va en detrimento de la satisfacción del docente con su trabajo y le perjudica en su desarrollo profesional. Estos datos son coincidentes con los del estudio de Oliver (1999) sobre la educación musical en Puerto Rico.

A la carencia de un aula específica de música se debe sumar que tampoco la mayoría de las escuelas cuenta con aula de informática. Esto crea una situación de desventaja de aprendizaje tanto para el maestro de música como para el alumno, pues ambos no pueden practicar destrezas que hoy se consideran básicas en cualquier materia, como son las que tienen que ver con los recursos electrónicos e informáticos. El desarrollo de las competencias en computación es tan importante en la actualidad para cualquier docente que éste se equipara con las destrezas sociales e interpersonales (Ruíz, Anguita & Jorrín, 2008). Como exponen Lorenzo & López (2010) en un estudio reciente sobre la educación musical puertorriqueña, el motivo por el que no se cuente con este recurso quizá provenga de la falta de financiación para ello, la carencia de personal cualificado en el centro educativo o, en algunos casos, la falta de formación específica entre los docentes.

Se podría afirmar que el uso de la tecnología en las clases de música es mayor del reportado por los participantes. El resultado obtenido en este estudio indica un uso escaso de recursos informáticos, pero realmente el maestro sí emplea con frecuencia en las aulas dispositivos electrónicos y tecnológicos de su propiedad. El hecho de que en este trabajo los maestros digan utilizar poco la tecnología informática podría provenir de su temor a dejar de recibir financiación para la adquisición de recursos informáticos si declaran públicamente que ya

cuentan con ellos, aunque estos no hayan sido dotados por la administración educativa.

Todo lo anterior define un escenario escolar en el que no sorprende que la mayoría de los maestros subraye que sus escuelas están en *plan de mejoramiento*, debido a que no cumplen satisfactoriamente con la ley *No Child Left Behing Act (2001)*. Asimismo, estos datos son también respaldados por las estadísticas del Departamento de Educación de la Isla, que pone de manifiesto que más de un 40% de la totalidad de las escuelas elementales del país se encuentra en esta situación (DE, 2010). Como ya se expuso, la mencionada Ley, de procedencia estadounidense, impone a las escuelas puertorriqueñas satisfacer unos estándares mínimos de aprovechamiento académico, lo que, para Abril y Gault (2006), afecta negativamente a los programas de educación musical.

6.1.3. Discusión sobre el apoyo de la administración escolar y valoración de la asignatura de música como elemento curricular

Desafortunadamente, los datos de este estudio muestran que el apoyo y la supervisión sistemática de los maestros de música por parte de la administración central del Departamento de Educación son casi inexistentes. Por el contrario, es en el seno de las escuelas donde se efectúan más esfuerzos en favor de la clase de música y las actividades relacionadas con ella por parte de toda la comunidad académica implicada en el centro: colegas a cargo de otras materias, dirección, padres y personal de apoyo. Estos hallazgos coinciden con el estudio de Abril y Gault (2006), quienes encontraron que la comunidad escolar apoya la música escolar con la misma intensidad que sus equipos deportivos, por las experiencias positivas que le ofrecen a los estudiantes.

En cuanto a la opinión de los padres y los estudiantes sobre la importancia de la música dentro del currículo, los datos muestran que este colectivo valora poco la dimensión educativa del hecho musical, lo cual es convergente con los

resultados del estudio de Morales (2004) sobre la situación de la educación musical en las escuelas primarias de la comunidad de Madrid. Esta autora indica que, frente a las demás materias de base, la música no se vislumbra en igualdad de importancia académica.

Por otro lado, una mayoría de padres y alumnos participa notablemente en las actividades musicales extracurriculares, lo cual resulta contradictorio con la minusvaloración que este mismo colectivo hace de la educación musical escolar. En esta dirección, el trabajo de Koopman (2007) señala que en las comunidades que cuentan con enseñanza musical en las escuelas, la variabilidad de valoraciones del entorno es grande.

A la vista de este vaivén entre reconocimientos y menosprecios hacia la educación musical, el maestro es un agente decisivo para lograr un equilibrio entre ambas posiciones. Así, el docente debiera realizar un esfuerzo de carácter social para extender el ámbito de influencia académica de la educación musical entre aquellos sectores de la comunidad educativa que deben empezar a valorar mejor la música como instrumento formativo reglado y no sólo como manifestación cultural lúdica.

6.1.4. Discusión sobre el reconocimiento de la labor docente como maestro-a de música

En relación con este punto, los datos de este estudio ponen de manifiesto un escaso reconocimiento de la labor docente del maestro de música, percibida así por los participantes. Estos resultados son coincidentes con los del trabajo de Latorre (2008), que en un estudio sobre inserción de egresados de carreras musicales de universidades puertorriqueñas encuentra que la gran mayoría de dichos egresados no percibe que su labor sea valorada por la sociedad, la administración escolar, los padres y hasta sus compañeros de trabajo.

6.1.5. Discusión sobre contenidos y actividades en clase

En este apartado se examina el orden de prioridad de las actividades realizadas en las clases por los maestros participantes. Los resultados apuntan a que predomina la educación vocal e instrumental sobre otros contenidos y actividades musicales, por encima de las prácticas habituales de ejercicios de escucha musical ampliamente utilizados en los programas universitarios de formación de maestros. Esta preferencia curricular de los participantes debería ser contrastada hoy con el perfil profesional que define a un educador musical generalista.

Probablemente, se priorizan la educación vocal e instrumental sobre otros contenidos y actividades musicales porque, como expone Trollinger (2006), equivocadamente, la concepción general es que la ejecución instrumental y la interpretación vocal son comportamientos naturales del ser humano. Además, siguiendo a Everett & Benedict (2008), estos resultados tienen que ver también con la arraigada tradición de que la educación musical instrumental es el medio para proveer, con exclusividad, la experiencia musical de los alumnos. Además, en el plano profesional del maestro de música, Pellegrino (2009) enfatiza que no en pocas ocasiones el músico maestro se autodenomina educador presumiendo que la tarea pedagógica queda supeditada a su condición como intérprete musical.

En otro orden de cosas, el presente estudio muestra que unas de las dimensiones de la educación musical escolar presente actualmente en el ámbito internacional entre las actividades que caracterizan esta materia, el movimiento y la expresión corporal, quedan aquí seriamente mermadas. Quizá, esto se deba a que, como apunta Woodward (2009), es muy difícil convencer a los músicos sobre la importancia del reconocimiento corporal como elemento importante en la interpretación musical. Los participantes de este estudio muestran preferencia hacia la integración del movimiento corporal en las clases de educación física y estudios sociales más que en la clase de música. Esto está en consonancia con

Torre, Palomares, Castellano & Pérez (2007), quienes añaden que, dado el escaso entrenamiento en el área de expresión corporal que reciben en su formación, los docentes tienden a reducir las actividades relacionadas con la utilización del cuerpo como vehículo de desarrollo cognitivo. Otra razón por la cual se da este fenómeno podría deberse al desconocimiento del alcance del uso del cuerpo como herramienta interesante para la identidad personal (Sánchez & Morales, 2008).

Finalmente en este punto, es de destacar que la música folklórica predomina ampliamente dentro de los contenidos musicales utilizados en las clases, por encima de la música popular masiva, la música clásica (eurodocta) y otros ejemplos de expresión sonora. Esta situación puede deberse a que las músicas con que trabajan en clase los profesores está estrechamente ligadas a sus ideas, procedencia, preparación profesional, inteligencia emocional, representaciones sociales de la música y su educación musical (Addessi et al., 2009; Bresler, 2004).

6.1.6. Discusión sobre el tiempo lectivo en la asignatura de música en las escuelas elementales públicas

En términos de presencia temporal de la asignatura música en las clases de los centros aquí estudiados, podría entenderse que la disciplina musical no está dentro de las prioridades de la oferta académica de las escuelas elementales públicas de Puerto Rico. Los datos encontrados en este trabajo muestran que el 80% de los estudiantes de kindergarten y tercer grado y el 77% de los niños que cursan los grados de cuarto a sexto no tienen educación musical formal todo el año escolar, pues sólo disfrutan de ésta durante un semestre. Los maestros que asumen la docencia de esta materia, por lo general, se ven obligados a impartir música de kínder a tercer grado durante un semestre y de cuarto a sexto grado durante el otro semestre del año escolar. Las principales razones para que este

alumnado no reciba educación musical en las aulas durante todo el curso están relacionadas con la aplicación de directrices emanadas desde la administración central, así como con la falta de profesorado que atienda toda la carga docente de la materia en el sistema público de enseñanza. Esta situación sería en parte corregida aumentando la participación más activa y democrática de los docentes de educación pública en las esferas de decisión y gestión administrativa. Por ejemplo, los maestros podrían promover la experimentación con nuevos modelos de organización escolar que mejoraran la posición de la música en el horario lectivo de la escuela (Graham, 2008), tradicionalmente distribuido de una manera fija o en bloques. La opción no es complementar la dedicación horaria de la música en una franja extracurricular, sino integrarla en todos los cursos y dinámicas que converjan en la escuela, para beneficio de cada uno de los estudiantes (Scripp & Subotnik, 2003)

6.1.7. Discusión sobre metodología de enseñanza en educación musical

Pocos maestros utilizan las metodologías específicas tradicionales de enseñanza musical (Orff, Willems, Kodaly...), lo que podría significar que no las conocen o no reconocen su importancia pedagógica. No obstante, una revisión de los programas de estudio que ofrecen las principales instituciones de enseñanza superior de la Isla que confieren grados en educación musical, permite apreciar y afirmar que la exposición de los estudiantes a diferentes metodologías es parte de los contenidos de enseñanza-aprendizaje durante su etapa de formación, pero curiosamente el uso en clase de los principales métodos de educación musical no es parte de las prácticas profesionales de los docentes en ejercicio. Esto es debido, seguramente, a que los maestros fueron instruidos en estas metodologías durante su etapa de estudiantes universitarios principalmente desde una perspectiva sólo teórica, sin el complemento de la aplicación didáctica de dicha teoría. Haddon (2009) reconoce esta situación y concluye que el modelaje de

prácticas educativas exitosas calan más profundamente en los aspirantes a maestros de música que la mera discusión pasiva de diferentes métodos de enseñanza musical.

En esta dirección, los resultados también reflejan que el interés hacia nuevas visiones educativas no aparece en el horizonte de muchos participantes. Quizá esto tenga que ver con la dejadez de muchos maestros de música para renovar periódicamente sus propuestas didáctico-musicales. A este respecto, Martí (2000) enfatiza que los docentes de la materia musical deben conocer las claves metodológicas y principales estrategias de enseñanza musical actual y recordar que la educación musical es una disciplina en constante evolución que va mas allá de la mera simbología del sonido o la apreciación musical guiada.

Otra observación de los datos analizados muestra que los maestros hacen uso de bibliografía especializada y publicaciones de divulgación de investigaciones recientes sobre educación musical como fundamentación de sus prácticas profesionales; un factor éste que podría nutrir al maestro de un conocimiento metodológico relacionado con experiencias individuales y que el sistema reglado de educación superior no ha sido capaz de satisfacer.

6.1.8. Discusión sobre la evaluación del aprendizaje musical

La gran mayoría de los docentes del estudio no utiliza otro tipo de evaluación que no sea la medición sumativa, lo que no es coherente con la amplia disponibilidad de modelos de evaluación con que cuenta el área de educación musical (Gordon, 2002). Este hecho resulta particularmente importante si se quiere que la educación musical sea parte sustantiva del currículo, pues ser capaz de medir y evaluar el rendimiento académico de los estudiantes es capital para ofrecer a cada uno datos de su propio progreso curricular en la disciplina (Lange, 1999). Así, este aspecto de la tarea magisterial de los docentes de música puertorriqueños se encuentra entre las debilidades que habría que superar, pues,

como se ha mencionado, es patente el escaso grado de conocimiento en *assessment* y otras estrategias y herramientas de evaluación que presentan estos maestros. Siguiendo a Tara (2005), las razones que podrían explicar este hecho son varias, desde no estar al tanto de la mera diferencia semántica entre la evaluación y el multidefinido *assessment*, hasta el desconocimiento total de este recurso para la observación del proceso de aprendizaje

6.1.9. Discusión sobre formación inicial y continua de los maestros

La totalidad de los participantes coincide en que la educación continua es importante para la competencia profesional en su trabajo debido al necesario recuerdo de conocimientos adquiridos, pero que han ido perdiendo su presencia cognitiva, y, obviamente, a la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas. Los temas emergentes más solicitados por el profesorado en el ámbito de la educación continua son: la tecnología en educación musical (51%); la metodología de enseñanza musical (45%); el manejo de la disciplina en el aula (32%); musicoterapia (43%); y la atención a la educación especial (50%). Es destacable que los maestros no hayan mencionado como necesidad la formación continua en técnicas de investigación educativa y que una sola persona mencionase la necesidad de talleres o conferencias relacionadas con el rol del educador musical en la época de la globalización.

6.1.10. La posible influencia de variables clave en dimensiones relacionadas con la situación de la educación musical en las escuelas elementales publicas de Puerto Rico

Como colofón a la discusión realizada hasta aquí en los puntos 6.1 a 6.9, se comentan a continuación los datos encontrados mediante determinados análisis

realizados en relación con dos dimensiones importantes del estudio: la variable sexo y la variable edad.

Destaca el hecho de que las mujeres muestren mejor conocimiento que los hombres acerca de la normativa educativa vigente y formulen una propuesta de contenidos en la asignatura de educación musical con una perspectiva más amplia. Las mujeres músicos se identifican mejor con la función docente que los músicos del género masculino, quizá porque las féminas se sientan más cómodas en esta profesión que los colegas del sexo opuesto. Esto concuerda con el estudio de Blanco (2003), en el que las mujeres ejercen una mayor influencia que los hombres en aspectos fundamentales de conformación general de la escuela, por el mayor valor que dan a las relaciones humanas y la pasión con que desarrollan su profesión. También Chapman & Lowther (1982) mencionan en un trabajo de investigación que las mujeres se muestran más satisfechas con su carrera magisterial que los varones de su mismo grupo profesional.

Otro hecho destacable, resultado del análisis realizado, es que los maestros de mayor edad opinan que cuentan con los recursos necesarios y perciben que sí existe apoyo de la administración escolar, al contrario que los maestros de menor edad y experiencia docente. Esto coincide con el estudio de Latorre (2010), en el que se pone de manifiesto que los profesionales del sector musical de Puerto Rico con mayor edad se sienten más satisfechos con su formación y el grado de éxito alcanzado que otros colegas más jóvenes.

6.2. Conclusiones generales

Este trabajo de investigación va a permitir ampliar el conocimiento sobre la educación musical escolar y el cuerpo profesional de los docentes de música en educación elemental de la Isla. Así, la administración educativa puertorriqueña, que no ha contado hasta ahora con ningún trabajo similar, va a poder disponer de una radiografía objetiva sobre el estado actual de la disciplina y el gremio de

maestros de música en el marco de la cultura escolar general puertorriqueña.

El porcentaje de maestros, sobre la población de éstos en la Isla, que ha respondido a los cuestionarios es alto (73%) y se distribuye en el amplio territorio que comprende todas las regiones del país, lo que le da mayor representatividad y credibilidad al estudio (Boyle & Radocy, 1987), permite que éste pueda servir de evaluación de diagnóstico inicial de la situación de la educación musical escolar insular, y, además, pueda ser de utilidad también para plantear investigaciones similares en otras naciones caribeñas o latinoamericanas cercanas a Puerto Rico.

Los resultados de este estudio deberían llevar al Departamento de Educación a tratar de corregir el déficit de maestros de música que presenta Puerto Rico (314 maestros para 981 escuelas elementales). Posiblemente, la falta de maestros de música de escuela elemental pública en Puerto Rico se deba a la preferencia laboral de algunos maestros hacia los centros privados, aún con todos los beneficios añadidos de los cuales se puede disfrutar como empleado público. De este modo, es urgente reevaluar las condiciones de trabajo de los maestros de música en el ámbito público.

Acerca de la competencia pedagógica de los participantes, los datos analizados muestran que los maestros están alejados de la capacidad que deberían poseer para ofrecer al estudiantado una propuesta didáctico-musical relevante, en coherencia con el tipo de competencia musical requerido hoy a los docentes del área (Scott, 1999). Esto se evidencia en, por ejemplo, la desconexión que existe entre las prácticas musicales del entorno de las escuelas respecto al material sonoro que se presenta en el aula. De igual modo, conceptos como la evaluación en música, el conocimiento amplio de metodologías musicales específicas existentes o las nuevas tendencias en educación musical parecen escapar a la identidad con que se deberían significar profesionalmente los maestros participantes.

A lo anterior hay que sumar ciertos condicionantes y obstáculos extrínsecos al profesorado que obstaculizan la asimilación de modelos educativos innovadores

y más actuales en educación musical. Por ejemplo, resulta verdaderamente difícil obtener logros educativos en los estudiantes cuando ni siquiera éstos reciben clases de música de forma regular y menos aún durante todo el año; más en el caso de la música, pues, como afirma Duke (1999), la repetición es la estrategia indicada para lograr resultados tangibles en educación musical.

Es necesaria la asunción de propuestas educativas fundamentadas en bases de trabajo objetivas y la erradicación de paradigmas caducos que no concuerdan con la educación musical que los escolares del presente siglo requieren. Por ejemplo, el uso de la tecnología para fines educativo-musicales resulta insuficiente en el profesorado a la luz de los datos encontrados en este trabajo. Salvando las distancias geográficas, Burns (2006), en un estudio realizado en New Jersey encuentra que en su centro escolar cinco de cada dieciséis estudiantes de kindergarten y once de un grupo de catorce niños de tercer grado posee un *Ipod*. Sorprendería la cercanía de esta realidad con algunos centros educativos en Puerto Rico, por lo que cada vez más urge la atención del maestro hacia esa competencia como parte de sus recursos profesionales.

Como reflexión final del estudio, podría decirse que la situación de la educación musical en las escuelas elementales públicas de Puerto Rico puede catalogarse como insuficiente, aunque no pésima. Teniendo en cuenta las condiciones en que se lleva a cabo la labor diaria de los maestros de música de Puerto Rico, éstos demuestran entrega y tenacidad profesional, aunque quizá necesiten de una renovación pedagógica que, frente a sus colegas de muchos otros países, aun nos les ha llegado.

6.3. Propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro

6.3.1. Propuestas de mejora de la situación diagnóstica obtenida con el trabajo de investigación realizado

El escenario de la educación musical escolar descrito en este trabajo es obviamente amplio y, por ello, capaz de sugerir un sinnúmero de propuestas correctivas que permitan paliar las disfunciones detectadas y servir de guía para la mejora de este ámbito educativo.

Muchas de las carencias encontradas en los programas de música de las escuelas se centran en la falta de presupuesto, tanto de la Administración central como del centro. Sobre ello, se sugiere que las áreas escolares que cuenten con partidas económicas limitadas unifiquen sus recursos de financiación y colaboren en la adquisición y uso compartido de materiales y recursos de diferente índole. Asimismo, el presupuesto generoso con que cuenta el sector de la educación para estudiantes con necesidades especiales puertorriqueños podría redistribuirse entre una gran variedad de servicios dirigidos a mejorar no sólo las condiciones de este colectivo, que no agota con sus necesidades los recursos destinados a ellos, sino las de otros sectores educativos como la educación musical. Se podrían identificar espacios de colaboración educativa colectiva en donde se pueda hacer uso de esos recursos expandiendo el beneficio de la educación musical a esta población y, al mismo tiempo, se pueda extender el beneficio común logrado a los estudiantes sin este tipo de necesidades específicas.

Por otra parte, en un país dependiente administrativamente de Estados Unidos, el recurso del auspicio económico de empresas privadas o de instituciones universitarias son alternativas siempre latentes de obtención de recursos externos.

Acerca del reconocimiento de la labor docente de los maestros, un hecho que preocupa a este colectivo, se deben poner en práctica acciones que permitan

una mayor participación de estos docentes en las decisiones democráticas del centro, por ejemplo, en la discusión sobre los criterios de distribución y asignación del presupuesto al profesorado. Sobre esta necesidad, Arévalo (2009) apunta que la organización de grupos de trabajo entre los docentes de diferentes materias y la participación notable del educador musical entre ellos fortalece su labor y el posterior reconocimiento de la inclusión de la música escolar en su contexto educativo.

Se recomienda también que los educadores musicales puertorriqueños desarrollen mejores destrezas en las áreas de evaluación del aprendizaje, tecnología educativa y expresión corporal, además de mantener actualizados sus conocimientos participando en eventos dirigidos a mejorar profesionalmente, realizando también investigaciones periódicas en sus aulas y demostrando un nivel de interpretación musical acorde con las exigencias demandadas a sus estudiantes.

Finalmente, llevar a cabo esta enumeración de posibles mejoras implica obligatoriamente una nueva mirada a la estructura y contenidos de los programas de formación de maestros de música en la Isla, elemento capital de anticipación del devenir de estos profesionales en su futuro desarrollo como maestros en ejercicio.

6.3.2. Propuestas de mejora sobre la Tesis Doctoral

Un primer elemento de mejora del trabajo aquí presentado sería la búsqueda futura de líneas de investigación que permitan observar y evaluar el ámbito analizado desde puntos de vista diferentes al que se ha tenido en cuenta aquí: la perspectiva de los maestros de música. Un buen inicio para ello sería la ampliación de la lectura de artículos publicados en revistas especializadas, lo que, a juicio de Sampsel (2009), es una parte medular del cuerpo del conocimiento de la mayoría de los asuntos relacionados con la búsqueda de información en

cualquier campo del saber.

También, en relación con la participación por parte de los maestros en este estudio, da la impresión de que algunas de las respuestas obtenidas pudieran estar condicionadas en algún grado por cierta desconfianza o incluso dejadez del encuestado, lo que debe llevar a identificar y adoptar estrategias que permitan obtener de los participantes respuestas sinceras y con mayor veracidad. Por ello, el cuestionario empleado debiera reformularse en el futuro, comenzando por identificar aquellos ítems que resultaron ambiguos o problemáticos para los docentes participantes, controlando, asimismo, las variables que pudieran desvirtuar las respuesta. Quizá, una estrategia que podría contribuir a corregir la situación expuesta sería la distribución del instrumento por regiones educativas con la ayuda de agentes locales con los que los entrevistados se sintieran más cómodos respondiendo al cuestionario.

6.3.3. Perspectivas de trabajo en el futuro

Por último, existe una necesidad objetiva en este trabajo de cara a su continuidad, aplicar un cuestionario diferente al empleado aquí a padres, administradores, e incluso alumnos, todos ellos agentes igualmente importantes en la conformación de una visión crítica de la educación musical escolar en Puerto Rico.

Además, sería de gran valía poder replicar este estudio en los países caribeños vecinos a Puerto Rico. Este propósito supone para el autor un verdadero reto y es un compromiso que asume y que mejorará la exploración realizada ahora y obtendrá mayores y mejores elementos de diagnóstico de la educación musical escolar en esta Isla.

*REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS*

- Abrahams, F. (2005). The application of critical pedagogy to music teaching and learning. *Visions of Research in Music Education*, 6. Documento consultado el 6 de abril de 2009. Disponible en: <http://www-usr.rider.edu/~vrme/>
- Abril, C. & Gault, B. (2006). The state of music in the elementary school: The principal's perspective. *Journal of Research in Music Education*, 54, 6-22.
- Acra-Brache, S. (2004). *Toward a contemporary vision of music education in the Dominican Republic*. Tesis doctoral no publicada, Temple University, Philadelphia, USA.
- Adeogun, A. O. (2006). *Music education in Nigeria, 1842-2001: policy and content evaluation, towards a new dispensation*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Pretoria, Sur África.
- Addressi A.R., Carugati F. & Selleri P. (2007). Music teachers' knowledge and social representation of music. En D. Santiago (Ed), *SIMCAM, III Simpósio de Cognição e Artes Musicais Internacional*. Brazil.
- Addressi, A. & Carugati, F. (2009). Social representations of "musical child" held by university students. En A. R. Addressi & S. Young (Eds) *MERYC. Proceedings of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children* (pp. 597-608). Bologna, Italy: Bologna University Press.
- Akrofi, E. (2002). La enseñanza de la música en África. *PERSPECTIVAS: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 124 (34), 4, 1-18.
- Aldea, S. (2004). La influencia de la "nueva televisión" en las emociones y en la educación de los niños. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4 (2), 145-159.
- Allende, N. (2006). *La educación musical en Puerto Rico: Antología de documentos y lecturas*. San Juan: documento no publicado.
- Alsina, P. (2008). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. España: Editorial Graó.
- Anderson, M. (1965). A comparative study of elementary music instruction in schools of the Unites States and Great Britain. *Journal of Research in Music Education*, 13 (2), 87-92.

- Angrist, J., Chin, A. & Godoy, R. (2008). Is Spanish-only schooling responsible for the Puerto Rican language gap? *Journal of Development Economics* 85,105-128. Also appeared as NBER Working Paper 12005.
- Appelbaum, P. Friedler, L. Ortiz, C. & Wolff, E. (2009). Internationalizing the University Mathematics Curriculum. *Journal of Studies in International Education*, 13 (3), 365-381.
- Aquandah, G. (2006). Ghana's hearts beats with music. *National Commission of Culture* Documento consultado el 10 de octubre de 2009. Disponible en: <http://www.ghanaculture.gov.gh/index1.php?linkid=65&archiveid=275&page=1&adate=19/01/2007#275>
- Arcelay, C. L. (2005). *Un "chapuzón" histórico para la nueva puertorriqueñidad*. Puerto Rico: Crónicas.
- Arévalo, A. (2009). Maestros de música en un Contexto Rural. Un Estudio Cualitativo en la Zona Noroeste de Jaén. *Revista Electrónica LEEME*, 24, 1-22. Documento consultado el 5 de julio de 2010. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme>.
- Argelia. Documento consultado el 8 de agosto de 2008. Disponible en: <http://www.wes.org/ewenr/06apr/practicalargelia.ntm>
- Aristazábal, M., Calvache, L., Castro, G., Fernández, A., Lozada, L., Mejía, M., & Zúñiga, C. (2005). Aproximación crítica al concepto de currículo. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (2) ,1-16. Documento consultado el 17 de marzo de 2008. Disponible en: <http://revista.iered.org>.
- Averill, G. (1989). Haitian dance bands, 1915-1970. Class, race, and authenticity. *Latin American Music Review*, 10 (2), 203-235.
- Bailey T. y Eicher T. (1994). Educación, cambio tecnológico y crecimiento económico. *Biblioteca Digital del Portal La Educación*, 119 (3).
- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualising preservice teacher education courses for music teachers: the importance of pedagogical content knowledge and skills and professional knowledge and skills. *Research Studies in Music Education*, 26 (37), 37-50.

- Barajas, M. (2000). La pedagogía musical elemental en México: un tema para la pedagogía musical intercultural. *Revista Conservatorianos*, 1, 9-11.
- Barceló, N. (2007). "Lo cubano" en la Educación Musical del Siglo XX. *Revista IPLAC Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación*, 3. Documento consultado el 20 de junio de 2008. Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1601>
- Barrios, L. (2005). Visión crítica de las teorías postracionalistas de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (2). Consultado el 27 de febrero de 2009. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/938Barrios.PDF>
- Barret, J. (2006). Recasting professional development for music teachers in an era of reform. *Arts Education Policy Review*, 107 (6), 19-30.
- Bartolomé, B. (1994). *Historia de la educación en España y América. La educación de la España contemporánea (1789-1975)*. España: Ediciones Santa María.
- Bauer, W. & Dunn, R. (2003). The Electronic portfolio in music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 13, 7-22.
- Bauer, W. (2007). Research on professional development for experienced music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 17, 12-23.
- Bazan, D. (2007). *Teaching and learning strategies used by student-directed teachers of middle school band*. Tesis doctoral no publicada. Case Western Reserve University, USA.
- Beachum, F. D. y McCray, C.R. (2004). Cultural Collision in Urban Schools. *Current Issues in Education*, 7 (5). Documento consultado el 22 de marzo de 2009. Disponible en: <http://cie.asu.edu/volume7/number5/index.html>
- Berg, M. & Lind, V. (2003). Presevice music teacher electronic portfolios integrating reflection and technology. *Journal of Music Teacher Education*, 12, 18-30.
- Bermell, M. (2004). Bases de la investigación musical. *Música y Educación*, 60, 109-122.

- Bernard, R., Abrami, R., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Andrew, P., Fiset, M. y Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of empirical literature. *Review of Educational Research*, 74, 379-439.
- Berz, W. & Bowman, J. (1994). *Applications of research in music technology. USA* : Music Education National Conference.
- Birge, E. B. (2007). *History of public school music in the Unites States*. USA: Oliver Ditson Company Theodore Presser Co.
- Blanco, N. (2003). El saber de las mujeres en la educación. *Revista Otras Miradas, Grupo de investigación en Género y Sexualidad*, 3 (1), 1-14.
- Boudrig, I. (2006). *La mélodie du geste a tisser : valorisation de la culture traditionnelle marocaine par un rapprochement avec l'art actuel auprès des adolescents*. Tesis de maestría inédita. Université de Québec a Montréal. Canada.
- Boyle, D. & Radocy, R. (1987). *Measurement and evaluation of musical experiences*. USA: Schirmer Books.
- Brändström, S. (1999). Music education as investment in cultural capital. *Research Studies in Music Education*, 12 (1), 49-57.
- Brand, M. & Dolloff, L. (2002). Fantasies and other romanticized concepts of music teaching: a cross-cultural study of Chinese and North American music education students' images of music teaching. *International Journal of Music Education*, 39, 17-32.
- Brandao, M., Wiggins, G. & Pain, H. (1999). Computers in music education. In *Proceeding of the AISB'99 Symposium on Musical Creativity*, Edinburg, Scotland.
- Bresler, L. (2004). Metodología de investigación cualitativa: Prestando atención a la música escolar como género en su micro y macro contextos. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (1), 1-18.

- Burdeva, T. (2005). The competence of music teachers at the elementary school. *Trakia Journal of Science*, 3 (8), 4-6.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G. & Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: a comparative study of music teachers perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26 (2). 109-128.
- Burns, A. (2006). Integration technology into your elementary music classroom. *General Music Today*, 20, 6-10.
- Callejo, F. (1915). *Música y músicos de Portorriqueños* .Puerto Rico: Editores Cantero Fernández & Co.
- Calvo, C. (2005). Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 91-106.
- Carrión, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México: Editorial Paidós.
- Carruthers, G. (2008). Educating professional musicians: lessons learn from school music. *International Journal of Music Education*, 26 (127), 127-136.
- Chafchaoui M. A. (2002). *La educación artística en los países del Magreb: desarrollo del plan de estudios y de los materiales didácticos*. Documento consultado el 4 de julio de 2009. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/chas.pdf>
- Chapman, D. & Lowther, M. (2008). Teachers' satisfaction with teaching. *Journal of Educational Research*, 75 (4), 241-248.
- Choksy, L., Abrahamson, R., Gillespie, A., Woods, D. & York, F. (2001). *Teaching music in the Twenty-first century*. USA.: Prentice Hall.
- Christie, T. & Clark, A. (2008). Framing two enemies in mass media: a content analysis of U.S. government influence in American film during World War II. *American Journalism Historians Association*, 25 (1), 55-72.
- Claudio, R. (2003). *100 años de Educación y de administración educativa en Puerto Rico*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas Inc.

- Cloud, P. & Ondine, M. (2007) .*Standards-Based Reform: What is missing?* Documento consultado el 12 de mayo de 2008. Disponible en: <http://virtual.clemson.edu/groups/clarkstudy/report1.htm>
- Cobern, W. W. (1998). Science and a social constructivist view of science education". En W. W. Cobern (Ed), *Socio-Cultural Perspectives on Science Education, Part two*, (p.7-23). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Cochran-Smith, M. (2003). Teaching quality matters. *Journal of Teacher Education*, 54, 95-100.
- Coe, C. (2001). Learning how to find out: theories of knowledge and learning in field research. *Field Methods*, 13 (4), 392-413.
- Coll, C. (1910). *Historia de la educación Pública en Puerto Rico hasta el año de 1898*. Puerto Rico: Talleres Boletín Mercantil.
- Collado, A. (2009). *Soberanías exitosas. Seis modelos para el desarrollo económico de Puerto Rico*. San Juan: EMS Editores.
- Colom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y la no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- Colón, H. (2001). Tiempos difíciles: la sociedad rural y el sistema escolar público después de la ocupación norteamericana. En R. Maldonado (Ed), *Historia y Educación. Acercamiento a la historia social de la educación en Puerto Rico (pp.11-30)*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Colwell, R. (2006). Music teacher education in this Century: Part II. *Arts Education Policy Review*, 108 (2), 18-29.
- Consejo de Educación Superior (CES) (2004). *Perfil del ingresado a las instituciones de educación superior en Puerto Rico, 1996-2002*. CES.
- Consejo de Educación Superior (2008). *Guía para el desarrollo de fomento de la educación superior en Puerto Rico*. CES.
- Conway, C, & Holcomb, A. (2008). Perceptions of experienced music teachers regarding their work as music mentors. *Journal of Research in Music Education*, 56, 55-69.

- Coopersmith, J. (1945). Music and musicians of Dominican Republic: a survey part II. *The Musical Quarterly*, 31 (2), 212-226.
- Cox, G. (2006). La investigación histórica en educación musical: influencias de las ideas sobre la infancia, de las iglesias y de las escuelas. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3 (1), 1-10.
- Cremades, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en la educación musical. *Revista Electrónica Léeme (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*, 2. Documento consultado el 9 de abril de 2009. Disponible en: <http://musica.rediris.es>.
- Cross, I. (2009). Music, development and communication. En A.R. Adessi & S. Young (Eds.) MERYC. *Proceedings of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children* (pp.21-31), Bologna, Italy: Bologna University Press.
- Cuba se mantiene como nación con mejor educación en Latinoamérica (2008, 21 de junio). Republica Dominicana: *Periódico Hoy*, pp. 1-A y 13b.
- Cutieta, R. (2007). Content for music teacher education in this century. *Arts Education Policy Review*, 108 (6), 11-19.
- Cykler, E. (1969). Comparative music education. *Journal of Research in Music Education*, 17 (1), 149-151.
- Darrow, A. A. (2006). Teaching students with behavior problems. *General Music Today*, 20, 35-39.
- Davis, E. (1998). *The history of theological education in Jamaica. The united theological college of the west indies and its four antecedent colleges (1841-1966)*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Utrecht, Alemania.
- Dawisha, A. (2002). Footprints in the sand. The definition and redefinition of identity in Iraq's foreign policy. En S. Telhami y M. Barnett (Ed.), *Identity and foreign policy in the Middle East* (pp117-136).USA: Cornell University.
- Delalande, F. (1993). *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*. Bologna, Italia: Editrice Clueb.

- Delalande, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. *Comunicar. Revista Científica de comunicación y Educación*, 23, 17-23.
- Delgado, F. (2004). Cultura, currículum educativo e identidades sociales: elementos para una discusión necesaria a partir de la reivindicación del sujeto. *Presente y Pasado: Revista de Historia*, 9 (17), 153-161.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (1971). *Carta Circular número 75-71-72*. San Juan, Puerto Rico: Departamento de Educación.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2000). *Estándares de excelencia*. San Juan, Puerto Rico: Departamento de Educación.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2003). *Marco curricular de las Bellas Artes*. San Juan, Puerto Rico: Departamento de Educación.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2007). *Imagina: estableciendo conexiones a través de las Bellas Artes*. San Juan, Puerto Rico: Departamento de Educación.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2007). *Expectativas generales de aprendizaje por grado*. San Juan, Puerto Rico: Departamento de Educación.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2008). *Carta circular numero 9, 2007-2008*. San Juan, Puerto Rico: Departamento de Educación.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2008). *Estándares profesionales de los maestros de Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Departamento de Educación.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2009). *Escuelas de Puerto Rico*. Documento consultado el 16 de julio de 2009. Disponible en: <http://de.gobierno.pr/>
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2010). *Carta circular 7-2009-2010*. San Juan, Puerto Rico: Departamento de Educación.
- Díaz, M. T. (2005a). Género y educación musical, implicaciones para la formación del profesorado. *Cuadernos de Música*, 14, 147-157.

- Díaz, M. T. (2005b). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 3 (1), 570-577.
- Díaz M. & Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas en la educación musical*. España: Editorial Graó.
- Dingwall, R. (2004). Las profesiones y el orden social en una sociedad global. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). Documento consultado el 28 de marzo de 2009. Disponible en: <http://redia.uabc.mx>
- Domingo, M. (1998). *Formación estética en las escuelas dominicanas*. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Universitaria-UASD.
- Dower, C. (1983). *Puerto Rican Music Following the Spanish American War*. USA : University Press of America.
- Drakenberg, M. (2001). The professional development of teachers in Sweden. *European Journal of Teacher Education*, 24 (2), 195-204.
- Duany, J. (2001). Nación, migración, identidad. Sobre el transnacionalismo a propósito de Puerto Rico. San Juan: *Nueva Sociedad*, 178, 56-69.
- Duke, R. (1999). Intelligent assessment in general music. What children should know and (be able to) do. *General Music Today*, 3 (1), 8-14.
- Dzansi, M. (2004). Playground music pedagogy of Ghanaian children. *Research Studies in Music Education*, 22, 83-92.
- Economidou, N. (2006). The music curriculum as received by children: Evidence from Cyprus primary school. *British Journal of Music Education*, 23 (2), 187-204.
- Eisner, E. (1985). *The educational imagination*. New York: Macmillan Pub. Co.
- Elliott, D. (2007). Puerto Rico: a site of critical performative pedagogy. *Action, Criticism, and theory for Music Education*, 6 (1), 1-28. Documento consultado el 31 de mayo de 2009. Disponible en: http://www.wactmaydaygroup.org/ACT/v6n1/elliott6_1.pdf
- Eppstein, U. (1985). Musical Instruction in Meiji Education. *Monumenta Nipponica*, 40 (1), 1-37.

- Estrada, L. (2002). Las actividades de los docentes, intérpretes e investigadores de la música y su relación con el acervo musical universal. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 1, 19-34.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20-38.
- Everett, R. & Benedict, C. (2008). The problem of band. *Philosophy of Music Education Review*, 16 (2), 156-173.
- Feldman, D. (2007). ¿Nuevos fundamentos para la práctica educativa y el currículum? El caso de los estudios sobre “el pensamiento del profesor”. Documento consultado el 16 de abril de 2008. Disponible en: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1231539791658.doc>.
- Fernandes, L. (2008). A educação musical em Portugal. *Revista Electrónica LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*, 21. Documento consultado el 13 de febrero de 2010. Disponible en: <http://musica.rediris.es>
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2). Documento consultado el 28 de marzo de 2009. Disponible en: <http://redia.uabc.mx>
- Fernández, M. (1995). *La profesionalización docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. España: Siglo veintiuno de España editores, S. A.
- Fernández, M. (2008). Escolarizar es la mejor forma de educar. *Periódico El País*. Documento consultado el 22 de febrero de 2009. Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Escolarizar/mejor/forma/educar/elpusoc/20081022elpepisoc_2/Tes
- Ferraz, M. & Calero, A. C. (2007). La política educativa española en Puerto Rico a finales del siglo XIX; Un factor más de contención en las aspiraciones independentistas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 147-170.

- Floyd, M. (2003a). Modeling music education: Britain and Kenya. *International Journal of Music Education*, 40 (1), 59-80.
- Floyd, M. (2003b). Music makers: cultural perspectives in textbook development in Kenya, 1985-1995. *British Journal of Music Education*, 20 (3), 291-306.
- Fitzmaurice, R. (1970). *Music education in Puerto Rico: A historical survey with guidelines for an exemplary curriculum*. Tesis doctoral no publicada, Florida State University School of Music, USA.
- Folkestad, G. (2005). Here, there and everywhere: music education research in a globalised world. *Music Education Research*, 7 (3), 279-287.
- Frazes, C. (2008). A portfolio model for music educators. *Music Education Journal*, 95, 61-73.
- Frey, S. (2007). An exploration of reflective dialogue between student teachers in music and their cooperating teachers. *Journal of Research in Music Education* 55 (1) 65-82.
- Galo de Lara, C. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa en educación*. Guatemala: Editorial Piedra Santa.
- García, A. (2006). La americanización de Filipinas. La imposición del idioma inglés en el periodo 1898-1901. *Revista Abril*, 107, 12-23.
- Gardner, H (1990). *Art Education and Human Development*. USA: The Getty Center for Education in the Arts.
- Gaztambide, A. (2003). La invención del Caribe a partir del 1898 (las definiciones del Caribe revisadas). *Tierra Firme*, 21 (82), 165-186.
- Ghana. Documento consultado el 2 de septiembre de 2008. Disponible en: <http://www.everyculture.com/Ge-It/Ghana.html>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in late modern age*. USA: Cambridge, Policy Press.
- Giglio, M. (2006). The music education of seven cantons in the French-speaking part of Switzerland: a comparative study. *International Conference on Music Perception and Cognition*. Italy: University of Bologna.

- Gil, J. (1993). La posición del profesorado ante el cambio educativo. Un escalamiento multidimensional no métrico de los discursos sobre la reforma. *Revista de Investigación Educativa*, 21, pp. 67-82.
- Giraldez, A. (1997). Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones. *Revista Transcultural de Música*, 89, 1-10.
- Go, J. (2000). Chains of empire, projects of state: political education and U.S. colonial rule in Puerto Rico and the Philippines. *Comparative Studies in Society and History*, 42 (2), 333-362.
- Gómez, A. & Romero, J. (2006). De historias, estándares, rendiciones de cuenta y el fin del currículo: la vuelta de Barry Franklin a Granada. *Revista de Currículo y Formación de profesorado*, 10 (2), 1-10.
- González, W. & Oliver, J. (2002). Making Puerto Rican High School Physics Contextual and Culturally Relevant: A Statistical Analysis of Influencing Factors. *Proceeding of the annual international conference of the association for the education of teachers in science* (Charlotte, NC, January 10-13).
- Gordon, E. (2002). *Rating scales and their uses for measuring and evaluating achievement in music performance*. USA: GIA Publications.
- Graham, R. (2008). *No child left behind: is about me? Elementary scheduling practices in the commonwealth of Virginia since the authorization of NCLB*. Tesis doctoral no publicada, University of Virginia State, USA.
- Gray, B. V. (1999). Science education in the developing world: Issues and considerations. *Journal of Research in Science Teaching*, 36 (3), 261-268.
- Grosfoguel, R. (1999). Apatía frente a la soberanía, lógicas globales y colonialismo en Puerto Rico. San Juan: *Nueva Sociedad*, 161, 19-34.
- Grossi, C. (2006). Music education in Brazil-teacher training and the world of work. *Music Education Research*, 8 (1), 33-45.
- Gruhn, W. (2004). Mapping music education research in Germany. *Psychology of Music* 32 (3), 311-321.

- Guillanders, C. & Martínez, P. (2005). La investigación en el ámbito musical. *Música y Educación*, 64, 85-10.
- Guillén, C. (2005). Para una “cultura conceptual común” sobre los términos clave de marco, del porfolio y del manual. Glosas Didácticas, *Revista Electrónica Internacional*, Documento consultado el 3 de febrero de 2008. Disponible en: www.um.es/glosasdidacticas/GD14/completo.pdf
- Haddon, E. (2009). Instrumental and vocal teaching: how do music teachers learn to teach? *British Journal of Music Education*, 26 (1), 57-70.
- Hannan, M. (2006). Contemporary music student expectations of musicianship training needs. *International Journal of Music Education*, 24, 148-160.
- Hansen, D. (2008). Knowledge transfer in online learning environments. *Journal of Marketing Education*, 30, 93-105.
- Hebert, D. (2007). Five challenges and solutions in online music teacher education. *Research and Issues in Music Education*, 5 (1), 1-10.
- Heller, G. (2003). Historical research in music education and the historiography of Kant, Spengler and Foucault. *Research and Issues in Music Education*, 1 (1). Documento consultado el 4 de marzo de 2008. Disponible en: <http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol1/index.htm>
- Heller, J. & O'Connor, E. (2006). Maintaining quality in research and reporting. In R. Colwell (Coord.), *MENC Handbook of Research Methodologies* (pp. 38-72). USA: Oxford University Press.
- Hemsey, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 201, 74-81.
- Henry, M. (2005). An analysis of certification practices for music educators in the fifty states. *Journal of Music Teacher Education*, 14, 47-61.
- Hentschke, L. & Martínez, I. (2004). Mapping music education research in Brazil and Argentina: British impact. *Psychology of Music*, 32 (3), 357-367.
- Herbst, A., Wet, J. & Rijdsdijk, S. (2005). A survey of music education in the primary schools of South Africa's Cape Peninsula. *Journal of Research in Music Education*, 53 (3), 260-283.

- Hernández, M. (2006). *La educación musical y la música en la base de datos ERIC. Un estudio bibliométrico a partir de la tipología de los registros y del análisis de contenido cualitativo-cuantitativo de los abstract de las publicaciones indexadas desde 1994-2004*. Trabajo de investigación tutelada inédito. Departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal. Universidad de Granada, España.
- Hernández, M. (2008). Policies for early childhood music education in Puerto Rico. *Arts Education Policy Review*, 109 (2), 27-32.
- Herrera, L. & Lorenzo, O. (2008). Estudio exploratorio del plan de formación inicial del maestro de educación musical. Análisis comparativo en diferentes países. En Angustias, M. (Coord.), *Música, Arte, Dialogo y Civilización* (pp. 435-472). Portugal: Fundación para la Ciencia y la Tecnología.
- Hesmondhalgh, D. (2007). Audiences and everyday aesthetics: Talking about good and bad music. *European Journal of Cultural Studies*, 10 (4) 507-527.
- Heyneman, S. P. (2003). What Unites States needs to learn from UNESCO? *Prospects*, 33 (1), 7-10.
- Holden, H. & Button, S. 2006. The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23 (1), 23-38.
- Holton, R. (2000). Globalization's Cultural Consequences. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 570. 1-14.
- Hope, S. (2007). Strategic policy issues and music teacher preparation. *Arts Education Policy Review*, 109 (1), 1-11.
- Hunt, C. (2009). Perspectives on rural and urban music teaching: developing contextual awareness in music education. *Journal of Music Teaching Education*, 18, 34-49.
- Ibarra, O. (2004). La educación y la cultura como misión del maestro. En I. Flores (Ed). *¿Cómo estamos formando a los maestros de América Latina?* (pp. 7-18). Encuentro Internacional, El desarrollo profesional de los docentes en América Latina. Perú: Programa de educación básica de la cooperación alemana al desarrollo y Oficina regional de la UNESCO.

- Ingersoll, R. (2005). The problem of underqualified teachers: a sociological perspective. *Sociology of Education*, 78 (2), 175-178.
- Inglefield, B. (1962). Music in the public schools of Puerto Rico. *Music Educators Journal*, 48 (5), 86-88.
- Ingram, D. & Sikes, M. (2005). *An introduction to scientifically based research*. Monograph commissioned by the National Assembly of State Arts Agency through a cooperative agreement with the National Endowment for the Arts. Documento consultado el 25 de Julio de 2008. Disponible en: www.nasaaarts.org/publications/arts_ed_monograph.pdf
- Ingvarson, L., Meyers, M. & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, students outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (10).
- Isbell, D. (2008). Musicians and teachers: the socialization and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56, 149-162.
- Iturralde, L., Soto, L., Huertas, M., Sánchez, J. & Rodríguez, J. (2005). *Desarrollo de los estudios de postgrado en Puerto Rico y su alcance en la investigación*. Consejo de educación superior de Puerto Rico. Documento consultado el 1 de diciembre de 2007. Disponible en: <http://www.cedespr.org/doc/investigacion/InformeDesarrolloPosgradoenPuertoRico.pdf>
- Jiménez, A. (1996). El diseño curricular y las expectativas educativas en el umbral del siglo XXI. *Revista Pedagogía Universitaria*, 1 (2), 8-21.
- Jones, P. (2007). Developing strategic thinkers through music teacher education: A "best practice" for overcoming professional myopia and transforming music education. *Arts Education Policy Review*, 8 (6), 3-10.
- Kaigo, T. (1952). American influence on the education in Japan. *Journal of Education Sociology*, 26 (1), 9-15.
- Keene, J. (1982). *A history of music education in the United States*. USA.: University Press of New England.

- Kertz-Welzel, A. (2004). Didaktik of music: a German concept and its comparison to American music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 22 (3), 277-286.
- Kertz-Welzel, A. (2005). General music education in Germany today: A look at how popular music is engaging students. *General Music Today*, 18 (2), 14-16.
- Klein, J. & Helg, A. (2006). *Spaniards and the politics of memory in Cuba, 1898-1934*. Tesis doctoral no publicada, University of Texas, Austin, USA.
- Klooper, C. (2005). World sounds through universal fellowship: linking African sounds through collaborative networking. *International Journal of Musical Education*, 23 (2), 153-160.
- Koellreutter, H. (2004). Educación musical hoy, y quizás, mañana. En C. Méndez y V. Hemsy (comps), *Hacia una Educación Musical Latinoamericana* (pp.28-30). Costa Rica: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO.
- Koen van E. (2001). Social differentiation in musical taste patterns. *Social Forces*, 79 (3), 1163-1185.
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Musical Education*, 25 (2), 151-163.
- Kozul-Wright, Z. & Stanbury, I. (1998). Becoming a globally competitive player: the case of the music industry in Jamaica. *UNCTAD Review*, 198, 1-40.
- Kunje, D., Lewin, K. & Stuart J. (2003). Primary teacher education in Malawi: insights into practice and policy. Multi-site teacher education research project (MUSTER). *Country report three*, (1-156)
- Kurzman, C. & Owens, L. (2002). Sociology of intellectuals. *Annual Review of Sociology*, 28, 63-90.
- Lange, D. (1999). Practical ways to assess elementary music students. *General Music Today*, 13 (1), 15-22.
- Largey, M. (2004). Transcription and music ideology in Haiti. The music of Werner A. Jaegerhuber. *Latin American Review*, 25 (1), 1-31.

- Larreameydy-Joerns, J. & Leinhardt, G. (2006). Going the distance with online education. *Review of Educational Research*, 76, 257-297.
- Latorre, I. (2008). *Inserción socio profesional de egresados de programas (titulaciones) de bachilleratos (licenciaturas) en educación musical y artes con concentración en música en Puerto Rico*. Trabajo de investigación tutelada inédito. Departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal. Universidad de Granada, España.
- Latorre, I. (2010). *Inserción socio profesional de egresados de programas (titulaciones) de bachilleratos (licenciaturas) en educación musical y artes con concentración en música en Puerto Rico*. Tesis doctoral no publicada, Departamento de didáctica de la expresión musical plástica y corporal. Universidad de Granada, España.
- Leandry, R. (2006). *El método Suzuki en Puerto Rico: historia y labor comunitaria*. Tesis de maestría no publicada. Conservatorio de Música de Puerto Rico.
- Leman, M. (2008). *Embodied music cognition and mediation technology*. USA: The M.I.T. press.
- Lena-Rostvall, A. (2003). A Study of Interaction and learning in instrumental teaching. *International Journal of Music Education*, 40 (1), 16-27.
- Leung, B. & Wong, P. (2005). El autoconcepto de una profesora de música de secundaria y la percepción de los alumnos sobre la efectividad de la enseñanza en un contexto desfavorecido. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2 (1), 1-12.
- Leyshon, A., Matless, D. & Revill, G. (1995). The place of music: introduction. *Transactions of the Institute of British Geographers, New Series*, 20 (4), 423-433.
- Liceras, A. (2005). "Los medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales". *IBER, Didácticas de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 109-124.
- López, A. (1997). *Historia documental de la educación en Puerto Rico*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.

- López, M. (1998). Boricuas en Quisqueya. En C. Díaz (Coord.), *La marcha de los jíbaros* (pp. 113-133). Puerto Rico: Editorial Plaza Mayor.
- López, R. (2008). *La educación musical escolar (6-12 años) en Puerto Rico: un estudio desde la perspectiva de los maestros de música*. Trabajo de investigación tutelada inédito. Departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal. Universidad de Granada, España.
- López, A. (2005). *Mi escuelita educación y arquitectura en Puerto Rico*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Lorenzo, J. (1998). El profesor y su dimensión profesional. *Revista Complutense de Investigación*, 9 (1), 141-163.
- Lorenzo, O., Herrera, L. & Hernández, M. (2007). Scientific production in music education at the international level: an analysis of the education resources information center (ERIC) database. *Research Perspectives in Music Education*, 11, 12-21.
- Lorenzo, O. & Herrera, L. (2001). La educación en los colegios melillenses de primaria desde la perspectiva de los/las docentes. En *Actas del congreso nacional de didácticas específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI* (p.145-153). Granada: Facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Granada.
- Lorenzo, O. (2002). *Educación musical no formal a través de la prensa de divulgación general en España*. Tesis doctoral. Departamento de didáctica, organización escolar y didácticas especiales. Facultad de educación. Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED), España.
- Lorenzo, O. & López, R. (2010). Profesionalización de los maestros de música de educación primaria en Puerto Rico. En M. A. Ortiz (Coord.), *Arte y Ciencia Creación y Responsabilidad*, 1, (pp. 331-350). Coimbra: Junta de Andalucía.
- Lorenzo, O. & Rodríguez, C. (2005). Educación no formal y educación mediática de la sociedad. En *Actas de las I Jornadas de Psicopedagogía: Evaluación e Intervención en Contextos Educativos*. Publicación electrónica en CD.

- Lorrenzino, L. (2006). *The Secrets of Cuban Music Education*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de música de la Universidad de Alberta, Canadá.
- Lucato, M. (2001). El método Kodály y la formación del profesorado de música. *Revista Electrónica LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*, 7. Documento consultado el 13 de febrero de 2010. Disponible en: <http://musica.rediris.es>
- Lum, C. H. (2008). Home musical environment of children of Singapore on globalization, technology and media. *Journal of Research of Music education*, 56 (2), 101-117.
- Mckernan J. (1996). *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner* (2nd Ed.). London: Kogan,
- Madsen, C. & Madsen, Ch. (1988). *Investigación experimental en música*. Argentina: Marymar.
- Madsen, K. & Cassidy, J. (2005). The effect of focus of attention and teaching experience on perceptions of teaching effectiveness and student learning. *Journal of Research in Music Education* 53 (3), 222-233.
- Makela, J. (2009). Alternations. The case of international success in Finnish popular music. *European Journal of Cultural Studies*, 12 (3), 367-382.
- Malavet, P. (2002). *De las bandas al trío Borinquen (1900-1927)*. Ponce, Puerto Rico: Ediciones Lorena.
- Malbrán, S. (2006). La investigación musical cuantitativa: un recorrido desde la práctica. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en educación musical* (pp. 31-59). Madrid: Enclave creativo.
- Maldonado, R. (2006). *La persecución política al magisterio en Puerto Rico*. San Juan: Editorial Nueva Provincia.
- Mans, M. (2002). To pamwe or to play: the role of play in arts education in Africa. *International Journal of Music Education*, 39 (1), 50-66.
- Mark, M. y Gary, C. (1992). *A history of American music education*. USA.: Schirmer books.

- Marruecos. Documento consultado el 13 de agosto de 2008. Disponible en: <http://www.wes.org/ewenr/06apr/practicalmorocco.ntm>
- Marks, R., Sibley, S. & Arbaugh, J. B. (2005). An structural equation model of predictors for effective online learning. *Journal of Management Education*, 29, 531-563.
- Marsh, H. & Hattie, J. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic, or independent constructs? *The Journal of Higher Education*, 73 (5), 603-641.
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Balmes: Deriva Editorial.
- Mateo, J. & Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Mather, M. (2003). *La niñez en Puerto Rico: Resultados del Censo 2000. Numerical/Quantitative Data; Reports- Research*. Documento no publicado. Biblioteca (Universidad de Puerto Rico).
- Mateos, D. (2007). *La música contemporánea y los futuros maestros de educación musical*. Tesis doctoral no publicada, España, Universidad de Málaga.
- Millet, S. (2005). How undergraduate loan debt affects application and enrollment in graduate or first professional school. *The Journal of Higher Education*, 74 (4), 386-427.
- Mills, J. (2004). Working in music: becoming a performer teacher. *Music Education Research*, 6 (3), 245-261.
- Minter, C. (1996). How teachers' unions affect education production. *The Quarterly Journal of Economics*, 111 (3), 671-718.
- Minott, M. (2008). Using rap and Jamaican dance hall music in the secondary music classroom. *International Journal of Music Education*, 26 (2), 137-147.
- Molina, E. (1998). Improvisación y educación musical en España. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 1. Consultado el 15 de enero de 2010. Disponible en: <http://musica.rediris.es>

- Montalvo, R. (1991). *An assessment of the status and needs of K-12 public schools music education in Puerto Rico*. Tesis doctoral no publicada. University of Miami School of Music.
- Moore, L. (2009). Beware the Elephant in the Bush: myths, memory and indigenous traditional knowledge in north-eastern Namibia. *Cultural Geographies*, 16, 329-349.
- Moore, R. (2002). Influence of multicultural singing games on primary schools children's attentiveness and song preferences in music classes. *International Journal of Music Education*, 39 (1), 31-41.
- Morales, A. (2004). La educación musical en primaria, durante la LOGSE, en la comunidad de Madrid: análisis y evaluación. *Revista Psicodidáctica*, 017. Documento consultado el 6 de julio de 2010. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx>
- Morales, P. (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Morrison, R. (1994). *Historia de la educación en la Republica Dominicana: desde sus más remotos orígenes hasta 1900*. República Dominicana: Editora Taller.
- Mota, G. (2000). O ensino da música em Portugal. En L. Hentskchke (Ed.), *Educação musical em países de línguas neolatinas* (pp. 123-137). Brasil: Universidad Federal do Rio Grande do Sul.
- Mundle, O. (2008). *Characteristics of music education programs in public school of Jamaica*. Tesis doctoral no publicada. USA: University of Texas at Austin.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.
- Muñoz, M. L. (1953). Puerto Rico and its music. *Music Educators Journal*, 39 (3), p.51.
- Muñoz, M. L. (1953). Music education in Puerto Rico. *Music Educators Journal*, 39 (5), 56-57.
- Muñoz, M. L. (1966). *La música en Puerto Rico*. USA.: Sharon Troutman Press.

- Muñoz, C. y Márquez, A. (2000). Indicadores del desarrollo educativo en América Latina y de su impacto en los niveles de vida de la población. *Revista Electronica de Investigación Educativa*, 2 (2). Documento consultado el 20 de marzo de 2009. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol2no2/contenido-munoz.pdf>.
- Myers, D. (2005). Freeing music education from schooling toward lifespan perspectives on music learning and teaching. *International Journal of Community Music*, 1 (1), 1-24.
- Napoles, J. (2008). Relationship among instructor, peer and self-evaluations of undergraduate's music education majors' micro-teaching experiences. *Journal of Research in Music Education*, 56, 82-93.
- Nayibe, R. (2009). *Evaluación de las titulaciones de licenciatura en música en Colombia: propuestas de mejora y correlación con las necesidades formativas de los egresados*. Trabajo de investigación tutelada inédito. Departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal. Universidad de Granada, España.
- Negrón de Montilla, A. (1977). *La americanización de Puerto Rico y el sistema de Instrucción Pública 1900-1930*. San Juan: Editorial Universitaria.
- Nelson, J. (2008). Advantages of online education. *Home Health Care Management Practice*, 20 (6) 501-502.
- Neuman, V. (2003). Los conciertos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *II Jornadas de Investigación en Educación Musical* (pp.113-122), Ceuta. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Ngozi, J. (2008). Vocalization as paradigm of Anioma musicianship: the voice of the akpele. *International Journal of Music Education*, 26 (4), 352-364.
- Nielsen, F. (2006). A view of the future of an international philosophy of music education. A plea to a comparative strategy. *Philosophy of Music Education Review*, 14 (1) 7-15.

- Nunn, L. M. (2005). History of the inclusion of Orff and Kodaly methodologies in the Oregon music educator preparation. Tesis doctoral no publicada, Texas Tech University, USA.
- Nyomi, S. (2001). Heritage: viewpoint of an African committed to intercultural exchanges. *International Journal of Music Education*, 31 (5), 64-68.
- Nzewi, M. (1999). Strategies for music education in Africa: towards a meaningful progression from tradition to modern. *International Journal of Music Education* 1999, 33, 72-87.
- Observatorio de educación iberoamericana (2002). Organización e información estadística del nivel inicial. En *Organización y perspectivas de la educación inicial en Ibero América*. Organización de Estados Iberoamericanos. España: Documento consultado el 4 de septiembre de 2007. Disponible en: <http://www.oei.es/observatorio2/organizacion.htm>
- O'flynn, J. (2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Musical Education*, 23 (3), 191-205.
- Ogawa, M. (2004). Music teacher education in Japan. Structure, problems and perspectives. *Philosophy of Music Education Review*, 12 (2), 139-153.
- Oliveira, A. (2005). Music teaching as culture: introducing the pontes approach. *International Journal of Music Education*, 23, 205-216.
- Oliver, E. (1999). *Curricular resource guide for upper elementary and intermediate school music teachers in Puerto Rico*. Tesis doctoral no publicada, Teachers college, Columbia University, New York, USA.
- Onyeji, C. (2008). Drummistic piano composition: an approach to teaching piano composition from a Nigerian cultural perspective. *International Journal of Music Education*, 26 (2), 161-176.
- Ordog, L. (2000). *La educación musical según el sistema Kodály*. España: saga Impresores, S. I.

- Oriol, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2 (3), 1-63.
- Oriol, N. (2007). Enseñanza musical en España. En M. Díaz & A. Giráldez (Coors.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 87-93). España: Editorial Graó.
- O'Shea, M. (2005). *From standards to success*. USA: ASCD.
- Osuna, J. (1949). *A history of education in Puerto Rico*. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial Universitaria (Universidad de Puerto Rico).
- Ozgul I. (2009). An analysis of the elementary school music teaching course in Turkey. *International Journal of Music Education*, 27(2), 116-127.
- Pai, Y. & Adler, S. A. (1997). *Cultural foundations of education*). Upper Saddle River, USA: Prentice Hall, Inc.
- Palacios, J. (2005). La universidad y la investigación musical: de la teoría a la praxis. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 123-156.
- Pellegrino, K. (2009). Connections between performers and identities in music teachers: setting an agenda for research. *Journal of Music Teacher Education*, 19 (1), 39-55.
- Pemberton, C.A. (1992). Lowell Mason and his mission. *Music Educators Journal*, 78 (5), 2-4.
- Pérez, Y. (2007). Critical analysis on the educational task of the musicians. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7 (1), 1-20. Documento consultado el 12 de agosto de 2008. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Phillips, K. (2008). Graduate music education. *Research and Issues in Music Education*, 6 (1), 1-6.
- Phuthego, M. (2005). Teaching and learning African music and Jaques-Dalcroze eurhythmic. *International Journal of Music Education*, 23 (3), 239-250.

- Picó, F. (1983). *Educación y sociedad en el Puerto Rico del siglo 19: Consideraciones en torno a la escolarización primaria y sus limitaciones*. Universidad de Puerto Rico: Centro de Estudios de la Realidad Puertorriqueña.
- Picó, F. (2004). *1898 La guerra después de la guerra*. Puerto Rico: Editorial Huracán.
- Picó, F. (2006). *Cayeyanos*. Puerto Rico: Editorial Universitaria.
- Pliego, V. (2002). La formación del maestro especialista en música. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 7, 1-15.
- Ponsona, A. (2005). *Iniciación musical en edades tempranas. Desde una percepción sonora a los conceptos musicales*. Gran Bretaña: Orbach & Chambers Ltd.
- Quintero, A. & Irizarry, R. (2006). *Estudios de casos nacionales. Puerto Rico*: CES.
- Radocy, R. & Boyle, J. (1979). *Psychological foundations of musical behavior*. Springfield: Charles Thomas.
- Ramos, R. (2004). *The effects of the use of songs and music on Puerto Rican 4th graders attitudes toward the English class*. Tesis de maestría no publicada. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Reece, J. (2007). The four cs of successful classroom management. *Music Educators Journal*, 94, 24-31.
- Regelski, T. (2008). Doing and publishing music education research: promoting careers, disciplines or teaching? *Action, Criticism, and theory for Music Education*, 6 (1), 1-28. Documento consultado el 31 de mayo de 2009. Disponible en: http://www.actmaydaygroup.org/ACT/v6n1/Regelsky6_1.pdf
- Reimer, B. (1999). Facing the risks of the "Mozart effect". *Music Educators Journal*, 86 (1), 37-43.

- Reimer, B. (2006). Toward a philosophical foundation of music education research. En R. Colwell (Ed.), *The Handbook of Research Methodologies* (pp. 3-37). USA: Oxford University Press.
- Reina, P. (2008). Gran historia ilustrada de Puerto Rico: Génesis de las instituciones musicales. *Periódico EL Nuevo Día*, 49, 2-7.
- Richards, J. (2003). Principal behaviors that encourage teachers to stay in the profession: perceptions of k-8 teachers in their second to fifth year of teaching. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Research Association*. USA: ERIC.
- Robert, P. (2006). La educación en Finlandia: los secretos de un éxito asombroso. Documento consultado el 31 de marzo de 2010. Disponible en: Centro Virtual de Noticias - CVN. www.mineduacion.gov.co/cvn
- Robledo, M., Torres, G. & Kunkel, M. (2000). Aproximación al currículum escolar. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías: *Contexto Educativo*, 3 (9), 1-2.
- Rodríguez, C. (2000). Mesa redonda: investigación aplicada. *Revista Electrónica LEEME*, 5. Consultado el 28 de mayo de 2009. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezquil.htm>
- Rodríguez, C., Gutiérrez, J. & Fernández, A. (2004). Posibilidades del escalamiento multidimensional en la modelización de desajustes asociados a la reforma de planes de estudio universitarios. *Revista de Investigación Educativa* 22, pp. 377-391.
- Rodríguez, C. Gutiérrez, J. (2005). Un modelo de validación de estudios empíricos en Investigación Educativa mediante procedimientos de triangulación. Aplicación a un estudio de caso sobre disfunciones y desajustes asociados a la reforma de un plan de estudios universitario. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 39, 135-157.
- Rodríguez, C., Pozo, T. & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12 (2).

- Rodríguez, I. (1959). Significant factors in the development of education in Puerto Rico. Selected Background studies prepared for the United States- Puerto Rico Commission on the Status of Puerto Rico 1966. Publication of the Commission.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2003). ¿Es necesaria una Educación Musical para todos? *Revista Electrónica LEEME*, 12. Documento consultado el 18 de julio de 2008. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezquil.htm>
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2004). Competencias del profesor y experiencias previas del alumno: puntos de encuentro para el cambio en el aula de música. *Revista Electrónica LEEME*, 13. Documento consultado el 10 de mayo de 2009 en la Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezquil.htm>
- Ruíz, I., Anguita, R. & Jorrín, I. (2006). Un estudio de casos basados en el análisis de competencias para el nuevo maestro/a experto en Nuevas Tecnología Aplicadas a la Educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 357-368. Documento consultado el 27 de junio de 2010. Disponible en: http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (1), 1-16.
- Sabbatela, P. (2000). Control del comportamiento y disciplina en el aula de música. *Revista Electrónica Léeme*, 5, 1-5. Documento consultado el 6 de mayo de 2009. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/sabbatellariccar.htm>
- Sampsel, L. (2009). *Music Research, a Handbook*. USA: Oxford University Press.
- Sánchez, P. (2004). La musicalización ciudadana: un reto del siglo XXI. En C. Méndez, C. y V. Hemsy, (Comps.), *Hacia una Educación Musical Latinoamericana* (pp.50-57). Costa Rica: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO.

- Sánchez P. & Morales X. (2008). *Educación musical y expresión corporal*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Sands, R. (1996). La educación musical en los Estados Unidos. *Música y Educación*, 27, 19-42.
- Sang, M. (2007). Teoría y práctica en la implementación del constructivismo. *Revista Electrónica Ser Profesor Universitario*. Documento consultado el 24 de abril de 2008. Disponible en: www.serprofesoruniversitario.pro.br.
- Saunders, E. (2001). Interactive online learning for teachers. *NASSP Bulletin*, 85, 51-58.
- Scarano, Francisco A. (1999). *Puerto Rico: Cinco siglos de historia*. México: McGraw-Hill.
- Scripp, L. y Subotnik, R. (2003). Directions for innovation in music education: integrating conceptions of musical giftedness into general educational practice and enhancing innovation on the part of musically gifted students. En L. Shavinina (Ed.), *International handbook on innovation*. USA: Elsevier Science Ltd.
- Scott, S. (1999). Assessing student learning across the National Standards for Music Education. *General Music Today*, 13 (1), 3-7.
- Searle, E. (1948). Music education in Puerto Rico. *Music Educators Journal*, 34 (4), 65-66.
- Seidel, T. & Shavelson, R. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77, 454-500.
- Shibata, M. (2004). Controlling national identity and reshaping the role of education: the vision of state formation in Meiji Japan and the German "Kaiserreich". *History of Education*, 33 (1), 75-85.
- Silva, S. (1997). *Protestantismo y política en Puerto Rico, 1898-1930: Hacia una historia del protestantismo evangélico en Puerto Rico*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

- Si Millican, J. (2008). A new framework for music education knowledge and skill. *Journal of Music Teacher Education, 18*, 67-79.
- Singh, M. (2004). Teorías y paradigmas de la formación inicial. En I. Flores (Ed.), *¿Cómo estamos formando a los maestros de America Latina?* (pp. 19-33). Encuentro Internacional El desarrollo profesional de los docentes en América Latina. Perú: Programa de educación básica de la cooperación alemana al desarrollo y Oficina regional de la UNESCO.
- Sirvent, M. (1999). Problemática metodológica de la investigación educativa. *Revista del instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación, 8* (14), 92, 95-98.
- Smith, W. A., (2005). *Songs of Freedom: The Music of Bob Marley as Transformative Education*. Documento consultado el 10 de octubre de 2009. Disponible en: www.religiouseducation.net.
- Smith, K. (2009). The effect of computer-assisted instruction and field independence on the development of rhythm sight-reading skills of middle school instrumental students. *International Journal of Music Education, 27*, 59 -70.
- Snowden, L. & Hines A. (1999). A Scale to Assess African American Acculturation. *Journal of Black Psychology, 25* (1), 36-47.
- Soetard, M. (1994). Johan Heinrich Pestalozzi. *Perspectivas, 24* (1-2), 299-313.
- Southcott, J. & Hao-Chun, A. (2003). Imperialism in School Music: Common Experiences in Two Different Cultures. *International Journal of Music Education, 40* (1), 28-40.
- Strumpf, M. (2001). Music education in Malawi and Zimbabwe. Documento presentado en la *Conferencia Africana de Artes en la Educación*. Documento consultado el 12 de abril de 2009. Disponible en: portal.unesco.org/culture/en/files/19554/10813425843strumpf.pdf/strumpf.pdf

- Subirats, M. (2005). La educación musical en el espacio europeo de educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 39-51.
- Sustaeta, I. & Domínguez- Alcahud, M. (2004). Aplicaciones didácticas de la informática musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (4), 1-12.
- Tara, M. (2005). Assessment –summative and formative– some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53 (4), 466-478.
- Tafari, J. (2000). La educación e instrucción musical en Italia. En L. Hentschke (Ed.), *Educação musical em países de línguas neolatinas* (pp. 107-122). Brasil: Universidad Federal do Rio Grande do Sul.
- Taylor, A. (2006). The kindergarten in Germany and the United States, 1840-1914: A comparative perspective. *History of Education*, 35 (2), 173-188.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones psicológicas sobre profesionalización docente. *Educ. Soc., Campinas*, 28 (99), 335-353. Documento consultado el 23 de agosto de 2008. Disponible en: <http://www.cedes.unicap.br>
- Thompson, D. (2005). Film music and community development in rural Puerto Rico: DIVEDCO program (1948-91). *Latin American Music Review*, 26 (1), 102-114.
- Tichenor, M. & Tichenor, J. (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *The Professional Educator*, 27 (1, 2), 89-95.
- Tikanen, T. (2005). Teachers- the professionals in formal learning as practitioners of informal workplace learning. Paper presented at the 4th *International Conference on Researching Work and Learning*. Australia: JSTOR.
- Toledo, J. (2007). *Lola Rodríguez de Tió*. Cuba: Colección Clio.
- Tomo, O. & Mook, O. (1994). "Sekai no okesutora 123" (*The Orchestras*). Japón: Friends of Music.

- Torre, E., Palomares J., Castellano, R. & Pérez, D. (2007). La expresión corporal en el currículo del sistema educativo de la República de Cuba: estudio de las necesidades en la formación inicial. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 11, 11-16.
- Trollinger, V. (2006). A reconception of performance study in the philosophy of music education. *Philosophy of Music Education Review*, 14 (2), 193-208.
- Tucker, J. (2000). Music education in the commonwealth Caribbean: a period of transition. *Caribbean Journal of Education*, 22 (1y2), 81-97.
- Tucker, J. & Bowen, C. (2001). Music education in Jamaica and the commonwealth Caribbean. Informe preparado para la UNESCO.
- Tucker, J. (2003). Before the national curriculum: a study of music education in Jamaican post-primary institutions. *Music Education Research*, 5 (2), 157-167.
- Túnez. Documento consultado el 16 de agosto de 2008. Disponible en: http://www.wes.org/ewenr/06apr/practical_tunisia.ntm
- Valenzuela, M. (2001). Reflexiones acerca de las asignaturas de solfeo y adiestramiento auditivo en la escuela nacional de música de la UNAM. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 1, 79-107.
- Varela, P. (1987). *El educador profesional*. Argentina: Itinerarium.
- Vargas, E. (2001). La enseñanza de historia de historia de Puerto Rico en la Universidad del estado, recinto de Río Piedras, 1930-1996. En R. Maldonado (Ed.), *Historia y Educación. Acercamiento a la historia social de la educación en Puerto Rico* (pp. 31-162). San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Vera, L. (2007). *Conceptualización de currículo y el proceso de evaluación*. Consultado el 12 de junio de 2008. Disponible en: http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/prot6024/El_curriculo.pdf.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE/ Horsori.

- Virgen, D. E., Wilson, G. & Gehrkens, K. (1938). Public school music 1838-1938. *Music Educators Journal*, 24 (4), 13-14.
- Volk, T. (1996). Satis Coleman's "Creative music". *Music Education Journal*, 82 (6), 31-33.
- Walls, K. (2008). Distance learning in graduate music teacher education: promoting professional development and satisfaction of music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 18, 55-67.
- VV. AA. (1937). School music problems round table. *Music Educators Journal*, 24 (1), 56-58.
- Walters, E. (1948). *An Uncompromising Republican*. Ohio: Ohio History Press Archaeological and History Society.
- Weasmer, J., Woods, A. & Coburn, T. (2008). Enthusiastic and growing teachers: individual disposition, critical incidences, and family supports. *Education*, 129 (1), 21-35.
- West, T. & Rostvall, A. L. (2003). A study of interaction and learning in instrumental teaching. *International Journal of Music Education*, 40, 16-29.
- White, C. (1992). Report on music in Cuba today. *Latin American Music Review*, 13 (2), 234-242.
- Wilson, T.D. (1981). On user studies and information needs. *Journal of Documentation*, 37 (1), 3-15.
- Wringley, W. J. (2005). *Improving music performance assessment*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de educación de la Universidad de Griffith, Australia.
- Woodward, K. (2009). Recovering disembodied spirits: teaching movement to musicians. *British Journal of Music Education*, 26 (2), 153-172.
- Woody, R. (2004). Misconceptions about Scientific Research in Music Education. *Teaching Music*, 11 (5). ERIC
- Zaldívar, A. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo espacio Europeo de Educación Superior: el reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y "preformativa". *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (1), 95-122.

Zuñiga, N. (2004). La educación musical en Costa Rica: nacionalidad y globalización. En C. Méndez y V. Hemsy (Coord.), *Hacia una educación musical latinoamericana* (pp. 48-49). Costa Rica: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO.

ANEXOS

ANEXO I
Cuestionario piloto

**CUESTIONARIO SOBRE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LAS ESCUELAS
ELEMENTALES PÚBLICAS DE PUERTO RICO. UN ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS
MAESTROS DE MÚSICA**

El presente cuestionario pretende recoger información concerniente a la situación de la educación musical en las escuelas elementales públicas de Puerto Rico desde la perspectiva de los maestros.

Para facilitar la tarea de organización y análisis de los datos aquí obtenidos, le pedimos que responda a las siguientes cuestiones de identificación personal:

EDAD:

SEXO: M F

AÑOS DE EXPERIENCIA EN EDUCACION ELEMENTAL:

AÑOS DE EXPERIENCIA TOTAL:

¿ES PERMANENTE, PROBATORIO O POR CONTRATO?:

GRADO ACADÉMICO Y ESPECIALIDAD:

INSTITUCIÓN DONDE OBTUVO EL GRADO Y AÑO DE OBTENCIÓN DE ÉSTE:

EN CASO DE QUE USTED PRACTIQUE ALGÚN INSTRUMENTO MUSICAL HABITUALMENTE, INDIQUE CUÁL:

SI HA RESPONDIDO QUE EFECTIVAMENTE PRACTICA ALGÚN INSTRUMENTO MUSICAL, INDIQUE:

- CUÁL ES SU INSTRUMENTO MUSICAL PRIMARIO:

- CUÁL ES SU INSTRUMENTO MUSICAL SECUNDARIO (EN CASO DE QUE TENGA INSTRUMENTO MUSICAL SECUNDARIO):

¿ES MÚSICO ACTIVO?

SÍ NO

INDIQUE SI TRABAJA HABITUALMENTE EN UNA O MÁS ESCUELAS PÚBLICAS:

UNA MÁS DE UNA

INDIQUE EL TIPO DE ESCUELA EN LA QUE TRABAJA HABITUALMENTE:

RURAL URBANA

MUNICIPIO EN EL QUE ESTÁ UBICADA LA ESCUELA EN LA QUE TRABAJA HABITUALMENTE:

Instrucciones para responder este Cuestionario:

A continuación encontrará una relación de frases a las que debe responder con una de las opciones numéricas que la acompañan, circulando el número elegido o con la elección de Sí o No.

Cada uno de los cinco números de las opciones de respuesta numérica tiene el significado descrito a continuación: 1. Nunca. 2. Casi Nunca. 3. A Veces. 4. Casi Siempre. 5. Siempre.

CATEGORÍAS DE ESTUDIO DEL CUESTIONARIO

1. Conocimiento y aplicación de las cartas circulares vigentes en relación con la enseñanza de la música en las escuelas elementales públicas de Puerto Rico.

1.1. Conozco las más recientes cartas circulares emitidas por el Departamento de Educación de Puerto Rico sobre la asignatura de música en las escuelas elementales públicas del país. 1 2 3 4

1.2. Procuero mantenerme informado de las modificaciones que se van sucediendo en la asignatura de música en el currículo general de las escuelas elementales públicas de Puerto Rico. 1 2 3 4

1.3. Poseo el documento Marco Curricular del Programa de Bellas Artes publicado por el Departamento de Educación de Puerto Rico en 2003 Sí No 1 2 3 4

1.4. Entiendo los planteamientos musicales del Marco Curricular del Programa de Bellas Artes vigente. 1 2 3 4

Practico las estrategias y supuestos metodológicos de enseñanza aprendizaje Propuestos en el marco curricular

1.5. Sigo los planteamientos previstos para la asignatura de música en el Marco Curricular vigente de Bellas Artes. 1 2 3 4

4. Autopercepción profesional de los maestros de música en las escuelas elementales públicas

4.1. Percibo que la sociedad valora mi trabajo como maestro de música 1 2 3 4

4.2. Mis compañeros maestros de la Escuela en la que trabajo reconocen mi labor como maestro de música. 1 2 3 4

4.3. La administración escolar valora y reconoce mi labor docente como maestro de música. 1 2 3 4

4.4. Los estudiantes de mis clases de música se muestran satisfechos con mi propuesta didáctica en la asignatura. 1 2 3 4

4.5. Los familiares de mis estudiantes reconocen mi labor profesional como maestro de música en la Escuela. 1 2 3 4

4.6. El Departamento de Educación reconoce mi labor profesional como maestro de música en la Escuela. 1 2 3 4

4.7. He recibido reconocimientos meritorios a mi labor docente como maestro de música por parte de entidades distintas al Departamento de Educación. 1 2 3 4

Si responde con 3 o un número superior, indique cual/les:

5. Contenidos y actividades en la asignatura de música en las escuelas elementales públicas.

5.1. En mis clases de música centro la mayor parte del trabajo en la enseñanza de instrumentos musicales. 1 2 3 4

Si responde con 3 o un número superior, indique cual/les:

5.2. En mis clases de música centro la mayor parte del trabajo en la formación vocal. 1 2 3 4

5.3. El movimiento corporal relacionado con música es parte de las actividades que se ofrecen en mis clases de música. 1 2 3 4

5.4. Numere de 1 a 5 en las casillas correspondientes las actividades de educación musical que se presentan a continuación, en orden de importancia y según su criterio: 1 2 3 4

- Movimiento corporal
- Teoría y solfeo
- Apreciación musical
- Canto
- Enseñanza de instrumentos musicales

5.5. Cuento con agrupaciones musicales (Banda, Coro, Conjunto de Flautas dulces, Rondalla, etc.) en mi escuela elemental. 1 2 3 4

Sí No

Si responde Sí, mencione cuál/les.

5.6. Qué tipo de música predomina en sus clases: 1 2 3 4

- Clásica
- Popular
- Folklórica

6. Tiempo lectivo en la asignatura de música en las escuelas elementales públicas.

6.1. Qué cantidad de tiempo lectivo se invierte semanal y diariamente, para cada grupo, en la asignatura de música en su escuela elemental: 1 2 3 4

Kindergarten

- 1 día ¿Durante cuánto tiempo (en horas)?
- 2 días ¿Durante cuánto tiempo (en horas)?
- 3 días o más ¿Durante cuánto tiempo (en horas)?

Primero a sexto grado

- 1 día ¿Durante cuánto tiempo (en horas)?
- 2 días ¿Durante cuánto tiempo (en horas)?

3 días o más ¿Durante cuánto tiempo (en horas)?

6.2. La totalidad de los estudiantes del plantel escolar de K-3 reciben la asignatura de música durante todo el año escolar. 1 2 3 4

Sí No

Aclare su respuesta

6.3. La totalidad de los estudiantes del plantel escolar de 4-6 reciben la asignatura de música durante todo el año escolar. 1 2 3 4

Sí No

Aclare su respuesta

7. Integración de la asignatura de música con otras materias del currículum escolar

7.1. Integro los contenidos de la asignatura de música con otras áreas académicas 1 2 3 4

Si responde con 3 o un número superior, indique cual/les:

8. Metodología

8.1. Utilizo una metodología docente de tipo instructivo-directiva. 1 2 3 4

8.2. Utilizo una metodología docente que anima a la participación activa del estudiante. 1 2 3 4

8.3. Utilizo una metodología docente de tipo constructivista. 1 2 3 4

8.4. Empleo en la asignatura de música los métodos sobre educación musical más conocidos (por ejemplo, Kodály, Orff, Dalcroze, Willems, Suzuki, etc.) 1 2 3 4

Si responde con 3 o un número superior, indique cual/les:

9. Evaluación

9.1. Utilizo normalmente instrumentos de evaluación en mis clases (por ejemplo, exámenes escritos, pruebas prácticas, etc.) 1 2 3 4

Si responde con 3 o un número superior, indique cual/les:

9.2. Si efectivamente utiliza instrumentos de evaluación en sus clases, indique el tipo de evaluación que emplea (puede señalar más de una): 1 2 3 4

Sumativa

Parcial

De proceso (assesment)

10. Formación inicial y continua de los maestros

10.1. La formación recibida en mis estudios universitarios de grado (Bachillerato) es adecuada al trabajo que desempeño como maestro de música en la escuela elemental. 1 2 3 4

10.2. Considero que la educación continua es importante en mi trabajo y en mi formación profesional como maestro de música en escuela elemental. 1 2 3 4

ANEXO II
Carta de presentación a
jueces



UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)
CAMPUS DE MELILLA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE MELILLA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL
Ctra. de Alfonso XIII s/n. TEL.: 607997996; FAX 952691170
52005 MELILLA
E-mail: oswaldo@ugr.es



Estimado/a colega:

Como usted sabe, entre las aspiraciones actuales de los maestros de música de las Escuelas Elementales Públicas de Puerto Rico está la de incorporarse a las corrientes de formación investigadora e innovación educativa que sin duda harán que mejore la calidad de su docencia y la profesionalización del colectivo. Una de las vías para alcanzar esta meta es la de la realización de estudios de Doctorado en una Universidad, y para ello es necesario emprender determinados trabajos de investigación a partir de la obtención empírica de datos con los que elaborar el informe final de estos trabajos. Por ello, le rogamos que nos preste su ayuda para valorar la pertinencia del Cuestionario adjunto sobre **EDUCACIÓN MUSICAL EN ESCUELAS ELEMENTALES PÚBLICAS EN PUERTO RICO. UN ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS MAESTROS DE MÚSICA.**

La ayuda que le solicitamos **no consiste en que responda al Cuestionario, sino en que se identifique en el apartado de cuestiones de identificación personal e indique su grado de acuerdo sobre cada uno de los ítems que lo componen**, señalando en una escala de 1 a 4 su mayor o menor coincidencia con la redacción y contenido de cada ítem. De esta forma, la escala de valoración tendría la siguiente significación:

1. No estoy nada de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
2. Estoy poco de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
3. Estoy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
4. Estoy muy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.

Así mismo, debajo de cada ítem hemos dejado un espacio suficiente para que indique, en los casos en los que no esté nada de acuerdo o poco de acuerdo con un ítem, cómo lo hubiera planteado usted.

Finalmente, queremos agradecer su necesaria colaboración en este Trabajo de Investigación Tutelada del doctorando Ricardo López León, que se está elaborando bajo mi dirección.

Universidad de Granada (España), 1 de junio de 2007.

Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles.

ANEXO III
Análisis de concordancia
interjueces

Análisis de concordancia interjueces

ÍTEMS	ESCALA				Media	Desviación Típica	Mediana	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P ₇₅ -P ₂₅	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
1.1	0	3	3	4	3.10	0.87	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
1.2	0	1	2	7	3.60	0.69	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
1.3	0	0	5	5	3.50	0.52	3.50	3.00	3.50	4.00	1.00	No modificar
1.4	1	3	2	5	3.00	1.09	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
1.5	1	2	2	6	3.18	1.07	4.00	2.00	4.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
2.1	0	1	2	8	3.63	0.67	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
2.2	0	2	2	7	3.45	0.82	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
2.3	0	0	2	9	3.81	0.40	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar

2.4	0	0	1	10	3.90	0.30	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
2.5	1	3	1	6	3.09	1.13	4.00	2.00	4.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
2.6	1	3	0	7	3.18	1.16	4.00	2.00	4.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
3.1	1	1	2	7	3.36	1.02	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
3.2	1	1	1	8	3.45	1.03	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
3.3	1	1	2	7	3.36	1.02	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
3.4	0	0	4	7	3.63	0.50	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
3.5	0	1	2	8	3.63	0.67	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
4.1	0	2	3	6	3.36	0.80	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar

4.2	0	1	3	7	3.54	0.68	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
4.3	0	2	2	7	3.45	0.82	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
4.4.	0	2	2	7	3.45	0.82	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
4.5	0	2	3	5	3.30	0.82	3.50	2.75	3.50	4.00	1.25	Revisar y modificar
4.6	0	2	3	6	3.36	0.80	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
4.7	0	3	3	5	3.18	0.87	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
5.1	1	2	2	6	3.18	1.07	4.00	2.00	4.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
5.2	1	0	3	7	3.45	0.93	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar

5.3	1	1	1	7	3.40	1.07	4.00	2.75	4.00	4.00	1.25	Revisar y modificar
5.4	0	1	1	9	3.72	0.64	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
5.5	0	1	3	7	3.54	0.68	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
5.6	0	1	2	7	3.60	0.69	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
6.1	2	2	0	7	3.09	1.30	4.00	2.00	4.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
6.2	0	3	3	4	3.10	0.87	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
6.3	0	3	4	4	3.09	0.83	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	Revisar y modificar

7.1	1	2	3	5	3.09	1.04	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
8.1	2	0	3	6	3.18	1.16	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
8.2	1	0	1	9	3.63	0.92	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar
8.3	0	1	4	6	3.45	0.68	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
8.4	0	1	2	7	3.60	0.69	4.00	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
9.1	1	2	3	5	3.09	1.04	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
9.2	2	4	3	1	2.30	0.94	2.00	1.75	2.00	3.00	1.25	Revisar y modificar
10.1	0	1	1	8	3.70	0.67	4.00	3.75	4.00	4.00	0.25	No modificar
10.2	0	0	1	10	3.90	0.30	4.00	4.00	4.00	4.00	0.00	No modificar

Frecuencias, media, desviación típica, mediana, percentiles 25 a 75 y decisiones adoptadas en la validez de contenido de los ítems del cuestionario, realizada a través de juicio de expertos.

ANEXO IV
Cuestionario definitivo

**CUESTIONARIO SOBRE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LAS ESCUELAS
ELEMENTALES PÚBLICAS DE PUERTO RICO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS MAESTROS
Y LAS MAESTRAS DE MÚSICA**

El presente cuestionario pretende recoger información concerniente a la situación de la educación musical en las escuelas elementales públicas de Puerto Rico, desde la perspectiva de los maestros y las maestras de música, con el fin de analizar dicha situación y generar un informe de diagnóstico educativo que permita la mejora a medio plazo de este ámbito pedagógico-musical.

Para facilitar la tarea de organización y análisis de los datos aquí obtenidos, le pedimos, en primer lugar, que responda a las siguientes preguntas de identificación personal:

EDAD EN AÑOS: _____

SEXO: M F

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE EN EDUCACION ELEMENTAL: _____

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE TOTAL: _____

PERMANENTE

PROBATORIO

NO PERMANENTE

GRADO(S) ACADÉMICO (S):

Grado	Especialidad	Institución	Año
<input type="checkbox"/> Bachillerato			
<input type="checkbox"/> Maestría			
<input type="checkbox"/> Doctorado			
<input type="checkbox"/> Otro			

¿PRACTICA HABITUALMENTE CON ALGÚN INSTRUMENTO MUSICAL?

SÍ NO

SI HA RESPONDIDO AFIRMATIVAMENTE, INDIQUE:

- CUÁL ES SU INSTRUMENTO MUSICAL PRIMARIO:

- CUÁNTO TIEMPO SEMANAL DEDICA A PRACTICAR CON SU INSTRUMENTO MUSICAL PRIMARIO:

NADA UNA HORA DOS HORAS TRES HORAS CUATRO HORAS
CINCO HORAS MÁS DE CINCO HORAS

- CUÁL ES SU INSTRUMENTO MUSICAL SECUNDARIO (EN CASO DE QUE TENGA INSTRUMENTO MUSICAL SECUNDARIO):

¿ES MÚSICO ACTIVO FUERA DEL ÁMBITO PEDAGÓGICO?

SÍ NO

INDIQUE SI TRABAJA REGULARMENTE EN UNA O MÁS ESCUELAS PÚBLICAS:

UNA MÁS DE UNA (SIMULTÁNEAMENTE)

INDIQUE EL TIPO DE ESCUELA EN LA QUE TRABAJA:

RURAL URBANA SIMULTÁNEAMENTE EN UNA RURAL Y OTRA URBANA

MUNICIPIO AL QUE PERTENECE LA ESCUELA EN LA QUE TRABAJA:

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER ESTE CUESTIONARIO

A continuación encontrará una serie de cuestiones a las que debe responder con una de las opciones numéricas que la acompañan, circulando el número elegido, o con la elección de Sí o No. Cada uno de los cinco números de las opciones de respuesta numérica tiene el significado descrito a continuación: 1. Nunca. 2. Casi Nunca. 3. A Veces. 4. Casi Siempre 5. Siempre.

1.1. Conozco suficientemente el contenido de las cartas circulares más recientes emitidas por el Departamento de Educación de Puerto Rico sobre la asignatura de música en las escuelas elementales públicas del país. Sí No

1.2. Procuero mantenerme informado de los cambios y modificaciones que se van sucediendo en la asignatura de música en el Marco Curricular general de las escuelas elementales públicas de Puerto Rico. 1 2 3 4 5

1.3. Poseo el documento Marco Curricular del Programa de Bellas Artes publicado por el Departamento de Educación de Puerto Rico en 2003 Sí No

RECUERDE, cada uno de los cinco números de las opciones de respuesta numérica tiene el significado siguiente: 1. Nunca. 2. Casi Nunca. 3. A Veces. 4. Casi Siempre. 5. Siempre.

1.4. Comprendo y aplico, en mi planificación de las actividades académicas, las estrategias y supuestos metodológicos de enseñanza-aprendizaje propuestos en el Marco Curricular del Programa de Bellas Artes vigente.

1 2 3 4 5

1.5. Enseño según el enfoque de la educación estética previsto para la asignatura de música en el Marco Curricular vigente de Bellas Artes.

1 2 3 4 5

2.1. Mi escuela cuenta con salón específico de música. Sí No

2.2. Mi escuela cuenta con aula de informática que puedo utilizar en mis clases de música.

Sí No

2.3. Utilizo libro de texto o guía curricular para planificar mis clases de música.

1 2 3 4 5

Si utiliza uno o más textos para planificar sus clases de música, indique cuál/es:

2.4. Elaboro mis propios materiales curriculares, a partir de las directrices de la normativa vigente, para planificar mis clases de música.

1 2 3 4 5

2.5. Empleo la computadora en mis clases de música.

1 2 3 4 5

Si ha respondido con 3 o un número superior, indique para qué actividades y/o tareas emplea la computadora en las clases de música.

2.6. Utilizo un instrumento armónico para acompañar a los estudiantes en mis clases (piano, guitarra, teclado, etc.)

1 2 3 4 5

Si utiliza alguno/s, mencione cuál/les:

2.7. Cuento con los materiales básicos necesarios para desarrollar correctamente mis clases de música (banda rítmica, reproductor de discos compactos -*CD player*-, pizarra con pentagramas, etc.)

Sí No

Si ha respondido afirmativamente, indique cuáles son los materiales de los que dispone en sus clases:

RECUERDE, cada uno de los cinco números de las opciones de respuesta numérica tiene el significado siguiente: 1. Nunca. 2. Casi Nunca. 3. A Veces. 4. Casi Siempre. 5. Siempre.

2.8. Cuento con un presupuesto asignado por la Administración de la Escuela para la compra de equipo y materiales destinados a la clase de música. 1 2 3 4 5

Si ha respondido con 3 o un número superior, explique brevemente si dicho presupuesto es suficiente para sus fines musicales:

2.9. Mi escuela está inmersa en un plan de mejoramiento.

Sí No

3.1. Recibo supervisión y apoyo académico del Departamento de Educación de Puerto Rico. 1 2 3 4 5

3.2. Cuento con apoyo de la Administración Escolar para las clases y las actividades de la asignatura de música. 1 2 3 4 5

3.3. Percibo que la asignatura de música es valorada satisfactoriamente, como elemento curricular de importancia académica, por los estudiantes. 1 2 3 4 5

3.4. Percibo que la asignatura de música es valorada satisfactoriamente, como elemento curricular de importancia académica, por los familiares de los estudiantes. 1 2 3 4 5

3.5. El entorno social y cultural de los estudiantes contribuye favorablemente a alcanzar los objetivos de la clase de música en mi escuela. 1 2 3 4 5

Si ha respondido con 3 o un número superior, explique brevemente cómo se produce esa contribución favorable del entorno social y cultural de los estudiantes a que éstos alcancen los objetivos de la clase de música en su escuela.

3.6. En general, en mi escuela la asignatura de música se lleva a cabo en condiciones favorables y de normalidad académica. 1 2 3 4 5

4.1. Percibo que la sociedad valora mi trabajo como maestro de música. 1 2 3 4 5

Justifique su respuesta numérica:

4.2. Percibo que mis compañeros maestros de la escuela en la que trabajo reconocen mi labor como maestro de música. 1 2 3 4 5

Justifique su respuesta numérica:

RECUERDE, cada uno de los cinco números de las opciones de respuesta numérica tiene el significado siguiente: 1. Nunca. 2. Casi Nunca. 3. A Veces. 4. Casi Siempre. 5. Siempre.

4.3. Percibo que la Administración Escolar valora y reconoce mi labor docente como maestro de música. 1 2 3 4 5

Justifique su respuesta numérica:

4.4. Percibo que los estudiantes de mis clases de música se muestran satisfechos y motivados con mi propuesta didáctica en la asignatura (forma en que transmito los contenidos de la materia) 1 2 3 4 5

Justifique su respuesta numérica:

4.5. Percibo que los familiares de mis estudiantes reconocen mi labor profesional como maestro de música en la Escuela. 1 2 3 4 5

Justifique su respuesta numérica:

4.6. Percibo que el Departamento de Educación, a través de su supervisor de música, reconoce mi labor profesional como maestro de música en la Escuela. 1 2 3 4 5

Justifique su respuesta numérica:

4.7. He recibido reconocimientos meritorios a mi labor docente como maestro de música por parte de entidades distintas al Departamento de Educación. 1 2 3 4 5

Si responde con 3 o un número superior, indique cual/les han sido estos reconocimientos:

5.1. En mis clases de música dedico parte de mi trabajo docente a la enseñanza de algún o algunos instrumento/s musical/es. 1 2 3 4 5

Si responde con 3 o un número superior, indique cual/les:

RECUERDE, cada uno de los cinco números de las opciones de respuesta numérica tiene el significado siguiente: 1. Nunca. 2. Casi Nunca. 3. A Veces. 4. Casi Siempre. 5. Siempre.

5.2. En mis clases de música dedico parte de mi trabajo docente a la formación vocal. 1 2 3 4 5

5.3. En mis clases de música dedico parte de mi trabajo docente a la apreciación musical. 1 2 3 4 5

5.4. En mis clases integro el movimiento corporal relacionado con música como parte de las actividades que se realizan. 1 2 3 4 5

5.5. En mis clases de música incluyo actividades interdisciplinarias de integración artística que incluyen improvisaciones, dramatizaciones, juegos, etc. 1 2 3 4 5

5.6. Numere de 1 a 7, en las casillas correspondientes, las actividades de educación musical que se presentan a continuación, en orden de importancia y según su criterio jerárquico:

Movimiento corporal con música

Teoría y solfeo

Apreciación musical

Formación vocal y canto

Enseñanza de instrumentos musicales

Actividades musicales interdisciplinarias de integración artística

Otras actividades Cuáles:

5.7. En mi escuela elemental cuento con agrupaciones musicales (Banda, Coro, Conjunto de flautas dulces, Rondalla, etc.).

Sí No

Si responde afirmativamente, mencione cuál/les.

5.8. En mis clases de música incluyo contenidos y actividades de tipo transversal (relacionados con la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación ambiental, etc.) 1 2 3 4 5

5.9. En mis clases de música incluyo contenidos y actividades que se relacionan con otras asignaturas y áreas del currículum. 1 2 3 4 5

Si responde con 3 o un número superior, indique con cual/les:

RECUERDE, cada uno de los cinco números de las opciones de respuesta numérica tiene el significado siguiente: 1. Nunca. 2. Casi Nunca. 3. A Veces. 4. Casi Siempre. 5. Siempre.

5.10. En mis clases de música trato de que los contenidos y actividades específicas de la asignatura se conecten con el despertar de habilidades cognitivas, creativas, sociales, etc. de tipo general.

1 2 3 4 5

Si responde con 3 o un número superior, indique con cual/les:

5.11. ¿Qué tipo de música predomina en sus clases? Elija sólo una opción:

Clásica

Popular de consumo masivo (pop, rock, etc.)

Folklórica

Otras Especificar:

5.12. Por los comentarios que recibo en clase, la música que utilizo predominantemente en la asignatura se encuentra en concordancia con las preferencias musicales de los estudiantes en su vida cotidiana fuera de la escuela.

1 2 3 4 5

6.1. ¿Qué cantidad de tiempo lectivo se dedica semanalmente, para cada grupo, a la/s clase/s de música en su escuela elemental?

6.1.1 Kindergarten (marque sólo una opción)

1 día ¿Durante cuánto tiempo (en horas y minutos)?

2 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los dos días (en horas y minutos)?

3 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los tres días (en horas y minutos)?

4 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los cuatro días (en horas y minutos)?

5 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los cinco días (en horas y minutos)?

6.1.2. Primero (marque solo una opción)

1 día ¿Durante cuánto tiempo (en horas y minutos)?

2 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los dos días (en horas y minutos)?

3 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los tres días (en horas y minutos)?

4 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los cuatro días (en horas y minutos)?

5 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los cinco días (en horas y minutos)?

Segundo grado (marque sólo una opción)

- 1 día ¿Durante cuánto tiempo (en horas y minutos)?
- 2 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los dos días (en horas y minutos)?
- 3 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los tres días (en horas y minutos)?
- 4 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los cuatro días (en horas y minutos)?
- 5 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los cinco días (en horas y minutos)?

Tercer grado (marque sólo una opción)

- 1 día ¿Durante cuánto tiempo (en horas y minutos)?
- 2 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los dos días (en horas y minutos)?
- 3 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los tres días (en horas y minutos)?
- 4 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los cuatro días (en horas y minutos)?
- 5 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los cinco días (en horas y minutos)?

Cuarto grado (marque sólo una opción)

- 1 día ¿Durante cuánto tiempo (en horas y minutos)?
- 2 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los dos días (en horas y minutos)?
- 3 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los tres días (en horas y minutos)?
- 4 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los cuatro días (en horas y minutos)?
- 5 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los cinco días (en horas y minutos)?

Quinto grado (marque sólo una opción)

- 1 día ¿Durante cuánto tiempo (en horas y minutos)?
- 2 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los dos días (en horas y minutos)?
- 3 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los tres días (en horas y minutos)?
- 4 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los cuatro días (en horas y minutos)?
- 5 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los cinco días (en horas y minutos)?

Sexto grado (marque sólo una opción)

- 1 día ¿Durante cuánto tiempo (en horas y minutos)?
- 2 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los dos días (en horas y minutos)?
- 3 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los tres días (en horas y minutos)?
- 4 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los cuatro días (en horas y minutos)?
- 5 días ¿Durante cuánto tiempo en cada uno de los cinco días (en horas y minutos)?

RECUERDE, cada uno de los cinco números de las opciones de respuesta numérica tiene el significado siguiente: 1. Nunca. 2. Casi Nunca. 3. A Veces. 4. Casi Siempre. 5. Siempre.

6.2. La totalidad de los estudiantes del plantel de K-3 reciben la asignatura de música durante todo el año escolar.

Sí No

Si ha marcado la opción No, explique las causas:

6.3. La totalidad de los estudiantes del plantel de 4-6 reciben la asignatura de música durante todo el año escolar.

Sí No

Si ha marcado la opción No, explique las causas:

7.1. En mi trabajo docente en el salón de clase utilizo una metodología de tipo directivo. 1 2 3 4 5

7.2. En mi trabajo docente en el salón de clase utilizo una metodología docente que anima a la participación activa del estudiante. 1 2 3 4 5

7.3. En mi trabajo docente en el salón de clase utilizo una metodología docente de tipo constructivista. 1 2 3 4 5

7.4. En mi trabajo docente en el salón de clase empleo algún método específico sobre educación musical (por ejemplo, Kodály, Orff, Dalcroze, Willems, Suzuki, etc.) 1 2 3 4 5

Si responde con 3 o un número superior, indique qué método/s utiliza:

7.5. Diseño mis clases por estándar e identifico los objetivos y las expectativas a alcanzar en la clase de música. 1 2 3 4 5

7.6. Planifico mis clases de música para que el estudiante alcance cada uno de los estándares y logro cubrir las expectativas planteadas. 1 2 3 4 5

7.7. Sustento el diseño de mis clases con bibliografía e investigaciones recientes. 1 2 3 4 5

7.8. Realizo investigaciones en la Internet antes de asignar búsquedas a mis estudiantes. 1 2 3 4 5

RECUERDE, cada uno de los cinco números de las opciones de respuesta numérica tiene el significado siguiente: 1. Nunca. 2. Casi Nunca. 3. A Veces. 4. Casi Siempre. 5. Siempre.

8.1. Utilizo usualmente instrumentos de evaluación en mis clases (por ejemplo, exámenes escritos, pruebas prácticas, etc.) 1 2 3 4 5

Si responde con 3 o un número superior, indique cual/les son estos instrumentos de evaluación:

8.2. Indique el tipo, o tipos, de evaluación que emplea (puede señalar más de una opción):

Sumativa

Parcial (diagnóstica)

De proceso (assesment)

Otra/s Especificar:

9.1. La formación recibida en mis estudios universitarios de grado (Bachillerato) es adecuada al trabajo que desempeño como maestro de música en la escuela elemental.

Sí No

Si ha marcado la opción No, explique las causas:

9.2. Considero que la educación continua es importante en mi trabajo y en mi formación profesional como maestro de música en escuela elemental.

Sí No

Si ha marcado la opción No, explique las causas:

RECUERDE, cada uno de los cinco números de las opciones de respuesta numérica tiene el significado siguiente: 1. Nunca. 2. Casi Nunca. 3. A Veces. 4. Casi Siempre. 5. Siempre.

9.3. Especifique qué tipo de contenidos sería importante incluir en los cursos de formación continua, para mejorar su desempeño profesional como maestro de música en escuela elemental, porque usted los siente actualmente como necesarios (puede marcar más de una opción):

<input type="checkbox"/> Musicoterapia	<input type="checkbox"/> Educación especial
<input type="checkbox"/> Metodología de la educación musical	<input type="checkbox"/> Estrategias educativas
<input type="checkbox"/> Estrategias de disciplina en el aula	<input type="checkbox"/> Redacción de propuestas
<input type="checkbox"/> Tecnología en educación musical	<input type="checkbox"/> Otros

9.4. ¿Se ha involucrado en alguna investigación relacionada con la situación de la educación musical en su lugar de trabajo?

Sí No

*ABSTRACT AND
CONCLUSIONS*

Abstract

The following study exposes an unprecedented observation of music education in public elementary schools in Puerto Rico. For more than half a century music has been an integral part of the instructional offerings of the island of Puerto Rico, but until this moment it still doesn't have a defined presence in the official curriculum of the Department of Education of the island. This reality inspired a study that reflected adequately the role that music plays from the perspective of the elementary music teachers. A questionnaire, validated by more than 10 experts, was submitted to 228 out of 314 music teachers from the island. A response of 73% was achieved. Results show that in general, teachers from the island work under less than ideal conditions without requiring emergency action.

Introduction

Studies related with Puerto Rican music education have been based mostly on the work by Fitzmaurice (1970), where an attempt of providing a detailed vision of the history of music education in Puerto Rico is given from the colonial era in 1508 until the foundation of the program for music education in public schools in 1947. In a later work, Oliver (1999) points that the redundant social problems that the island had suffered since the second half of the last century and the resulting lack of national identity are the main reasons for the constant fluctuations that music education experience in Puerto Rican public schools. Even when these works exhibit an abundance of research of historic and descriptive nature, they do not show a rigorous and verifiable observation of the reality they attempted to portray, due to the amount of field work not done, and the profuse amount of secondary sources cited.

Given these worthy academic efforts, the need to employ an empirical quantitative research method is evidenced. An instrument that would capture the state of music education in Puerto Rican public schools from urban and rural areas in order to evidence the feelings of the greatest number of acting music teachers and the circumstances that surround them. The handling of the information obtained is oriented towards the strictest tenets of objective interpretation after a thorough analysis of the data, making this study a reliable consultation instrument that hadn't been available so far.

THEORETICAL

FRAMEWORK

The Puerto Rican Issue

The Caribbean island of Puerto Rico is located a thousand miles southeast of Miami (USA) and eight hundred miles west of U.S. Virgin Islands. It is the smallest of the Greater Antilles. Its territory occupies an area 100 miles long and 35 miles wide approximately.

Puerto Rico was a Spanish colony from 1493 until 1898, and a colony of the United States of America from the end of the 19th century until 1952, year in which the Commonwealth status was established. Many Puerto Ricans consider this status an extension of colonialism established by the United States of America in 1898 (Gray, 1999).

At present, Puerto Rico has around 4 million inhabitants and the distribution of the student population is divided among preschoolers, elementary schools, secondary schools, and the tertiary or university level, with variants regarding the needs or services offered to the population. For example, night schools, adult education programs, or programs to serve students with special needs. Attending elementary School (6 – 12 years) is compulsory, and along with secondary schools they constitute the ruling public system of education. The education of most pre-school age children rests on the hands of governmental agencies apart from the Department of Education of Puerto Rico. Also, a big number of students in this age group are distributed among private institutions of different academic compositions that may include other school levels that complement the public education system.

Even when music education has made part of the academic offering since the change of sovereignty in 1898, it is still not a subject with a defined base inside the ruling curriculum of the education system in the country. Most of the students in school age do not receive education in music by specialists. According to Lopez (2008), from the 905 elementary schools in the public system, only 336 have at least one music teacher. Therefore, it would be reasonable to infer that the teaching of music is done by one-teacher professors at this level.

Paradoxically, and taking into consideration the colonial relationship between Puerto Rico and the U.S.A., the situation of music education contrasts with that of many states of the U.S. nation where the subject of music is a required resource since the 19th century (Keene, 1982). However, authors like Gerrity (2009) denounce that the U.S. nation has seen a reduction in the number of programs of school music in the last years. For a concrete example, Schmidt, Baker, Hayes & Kwan (2006) describe the superb planning and implementation of curricula in general music programs, choir, band, and orchestra distributed among schools in the state of Indiana. This is just an example of many optimal programs in music education that may be found in the U.S.A. Currently, it would be difficult to find the mere reference to a structure of school music education with an excellent rating in Puerto Rico. However, the influence of that model and others that are profiled in the U.S. nation, corrupt the practice of Puerto Rican music education.

This situation makes Puerto Rican teachers think that there is nothing to learn apart from the limits imposed by the U.S. model, which in turn discourages

any local initiative pretending to create newer models that challenge the established paradigms.

According to the local recruiting rules established by the government, to practice teaching in the country's public schools it is necessary to possess a university degree in the area of specialty. Some exceptions are allowed in areas of difficult recruitment like English, Math, Science, and Fine Arts. In the elementary level, licensed teachers have very limited preparation in the subject of music teaching. However, there are many times in which teachers of other subjects, make worthy efforts in using singing as an integrative strategy of teaching. Schools that don't have a music teacher, develop basic music skills barely through the participation in institutional activities like Christmas, graduations, or official holidays. The use of available personnel from school or from the community who may possess some sort of instrumental or vocal ability is never ruled out to carry out the music education task.

Chapter 1: Antecedents of Education in Puerto Rico

According to the historian Coll y Toste (1910), for 1887 public instruction was organized throughout the island. More than five hundred schools of primary and secondary education with their respective teachers and enrollment, classified as elementary, secondary and model schools. However, the North American military occupation in 98 generated big changes in the educational system of the island. Among these, the closure of schools and the termination of teachers, many of whom returned to Spain due to the uncertain situation in Puerto Rico (Rodriguez, 1999).

The adaptation to a new social structure included the celebration of U.S. holidays, the organization of patriotic exercises of loyalty to the United States, changes in curriculum, and the replacement of organizational structures and school laws, in addition to language change and the use of materials with U.S. relevance (Negrón de Montilla, 1977).

There are many statutes that still survive today. For example, the banning of religious education, and the teaching of English and Spanish within the core academic offerings. Also the current policies regarding to the organization of schools by grade and the time allotted for each subject.

1.1. The influence of U.S. music education in formal music education in Puerto Rico

Undoubtedly the U.S. nation has promoted music education through different models, teaching proposals, and the continuous training of its teachers. Their efficacy in the teaching of music has been demonstrated by their music programs dispersed throughout the nation. The U.S. experience of music education has been spread through texts, conferences, and seminars internationally. Therefore, the fact that music education may have been influenced by the U.S. nation must not be surprising or new.

The mere presence of Anglo-Saxon culture in Puerto Rico sharing the same space with rooted Spanish influence since the end of the 19th century has made the country a center of musical exchange particularly among these three nations (Lopez, 1952).

Sociological, historical, and scientific aspects of the methods, and didactical models, in addition to the materials, music content identified as part of Puerto Rican public education will contribute in the search for factors that give identity to institutional music education that both countries share. For, there are many contexts in which music is experienced, and in turn it generates a meaning for a given society (Bresler, 2004).

The fact that formal music education in Puerto Rico is far from matching the quality of U.S. goes back to the first half of the past century (Searle, 1948). After the U.S. invasion, school laws changed gradually. The insistence of adapting a typical northern educational program, with its practices and

nationalist ideas, made the task more difficult (Fitzmaurice, 1970), especially when the main objective was the Americanization of the country using English when most people vaguely understood some words in that language.

It was through the school's song that music education started in the country's schools (Malavet, 2002). Patriotic songs made a big part of the school's repertoire, both in the general courses offered in English, and the limited time allotted for music (Ramos, 2004).

This data agrees with Anderson's appreciation (1965) that U.S. music teachers showed great preference for patriotic songs and play songs as part of the content of their lessons in school, which is why it is not strange that this practice is still imitated in the island.

Due to the patent U.S. influence there are several dichotomies about local music education: the use of fixed and mobile DO in the teaching of scales, singing in English or Spanish, performing rhythmic patterns clapping or using their feet, keeping time with heels, or with the hand, and the use of simple or syncopated rhythmic patterns as an introduction to reading music through vocal exercises or musical instruments. However, it can be said that the North American characteristics of music teaching that have been adapted by music teachers to the national context are clearly defined. Therefore, after identifying elements such as the proliferation of teachers graduated from U.S. institutions, the influence of massive media diffusion, the singing of patriotic and religious songs was one of the most significant northern influences. Other notable influences are the use of numbers to identify intervals in scales, the teaching of

rhythm from the round figure, and the emphasis on the teaching of musical instruments in the public schools.

1.2. Music in Puerto Rico's formal primary education curriculum

Puerto Rico has its own culture and expression of the social responsibility of teaching its citizens in the compulsory school age segment understood as universal for most nations of the world. It corresponds to primary education even when it is true, as mentioned earlier, that U.S. educational legislation determines the basis and the functioning of education in the island. Which is why music in primary schools is included in the Fine Arts Circular Letter (2008), which in turn is regulated, as any other subject areas, by the ruling No Child Left Behind Act of 2001. The Department of Education in Puerto Rico, the equivalent of the Ministry of Education in Spain, must follow the said act as the ruling reference for all its academic endeavors.

The weight of the Circular Letter falls on the administrative aspects of the Fine Arts program, determining the time allotted for each course, and the instructions destined to guide the teaching of each subject. Nonetheless, other directives such as the Curriculum Framework (2003), which includes principles, mission, vision, and philosophy of the Fine Arts Program, are also used.

Applying the analysis that Oliver (1999) makes about the horizontal curriculum proposed by Eisner (1985), this Curriculum Framework is an example of the educational interrelation, independence and relationship dynamic between new ideas and concepts, but lacking content that proposes

any sequence that directs concrete activities directed towards levels of performance clearly defined.

Chapter 2: The Professionalization of Music Teachers in Puerto Rico

In the case of the professional challenges that music teachers in Puerto Rico face, these have not only to do with the insufficient opportunities for academic and professional growth offered in the country, but that their adaptation to the new North American ruling *No Child Left Behind act*, establishes new conditions that regulate the profession in the public education system that suppose a clear ranking system among teachers according to their experience, preparation, and the hours of continuing education that they might accumulate in a determined period of time.

Concretely, this law establishes regulations of academic content with precise directions on methodology and releases the responsibility of the total compliance of the rules on the Department of Education of Puerto Rico, otherwise funding would be compromised if conditions are not met (O'Shea, 2005). This law affects teachers negatively because it imposes stress on schools that do not achieve the expected results, and it also affects the adequate development of Puerto Rican education.

For a long time, the teaching career, especially elementary teaching, has been the focus of debate for its working conditions, the teacher salaries, and its capacity for enforcing its rights. In words of Coburn (2004), education professionals maintain a social position with authority to speak about the

education policies of their governments, like other labor groups which contribute their opinions on situations that affect them. However this group is commonly associated with the female sex, which to some extent relegates the profession to a secondary social role by considering it an extension of domestic tasks and household care (Lorenzo, 1998).

Definitely the mastery of the skills of an effective teacher are acquired with practice and experience, but professionalism provides consistently the tools to achieve their objectives Stronge (2002, as cited by Tichenor, et al., 2005) sets the characteristics of a competent teacher, classified in six large areas:

- Having the basic requirements of an effective teacher
- Personal attributes
- Management and organization of the work area
- Lesson planning
- Implementation of its academical proposal
- Monitoring of student learning considering their potential.

In its turn, these characteristics are summarized in three principles:

- The recognition of the complexity of the task,
- The clarity with which information is communicated,
- Conscience of service.

A recent study with teachers from three elementary schools in Australia argued that the continuing learning of the teachers resulted in benefit for the performance of the students (Ingvarson, Meyers, & Beavis, 2005). In addition, the subjects interviewed expressed understanding better the relationship between their objectives and the instructional activities, experienced an increase in the effectiveness and the management of the organizational structure of the classroom in terms of the activities that would be used, and betterment in the performance of the teaching-learning strategies appropriated to their context.

Empirical evidence around the positive results of continuing education for education professionals is vast. However, there are still a lot of teachers who are far from having the professional follow-up that a good practice deserves. For example, a good number of teachers are reluctant to employ the newer technology regulated for the classroom. Maybe it is not only fear of lacking specific skills, for Tenti (2007) finds that around 20% of teachers from Argentina, Uruguay, and Brazil, share the same fear of being overthrown by on-line tutors, or reducing the communication of their knowledge to worthless processes that promote immediacy, and forsake the reflection of the interaction between teacher and student.

In Puerto Rico, the gap between the technologies available in the classroom, when compared to other places, the training of teachers, and the lack of instructional models, could be the causes of the poor integration of these tools in the academic setting.

The current music educator is called to be part of the generation of teachers who can foster practical and creative work to guide students to better understand diverse music from a western and non western perspective (Marti, 2000), while ensuring a comprehensive educational point of view that respects different musical aesthetics (Estrada, 2002).

In conclusion, the music teacher of the 21st century in Puerto Rico represents the mediating agent between composition, performance, appreciation of the musical phenomenon, research, and therefore the consumption of quality music. He is expected to have professional competences that respect differences, and an enduring attention to renewal in education, which will allow him the successful adaptation of changing student profiles, new work spaces in the classroom and in the whole of society (Leman, 2008).

Chapter 3: International Referents of Comparison for Primary Music

Education

In the globalized world it seems clear that the analysis of what happens in other countries different from Puerto Rico, in terms of education, be it music or other subjects, is almost compulsory to adequately context the reality of music education in the island in relation to other settings in order to better understand key influence from foreign curricular models. To organize the structure of this international observation, this study follows the proposal of Cykler (1969), who enumerates a series of arranged comparison categories for teaching, training, and the conditions in which music courses are offered in a specific geographical context:

1. The music education program in public schools
2. Professional training of pre-school, elementary and secondary music teachers
3. The education of professional musicians
4. After school music education programs (music schools, cultural programs, radio and television).

It is precise to take into consideration that to select nations that may serve as a model of contrast, there must be a common element that is pertinent to the analysis. From the countries that meet the mentioned characteristics, the radius of observation can be expanded starting with the Caribbean. Specifically

the islands of Cuba and the Dominican Republic share what could be called the Caribbean Spanish.

According to Barcelo (2007) in the public education system of Cuba, music education is part of the curriculum of compulsory subjects in the primary level from preschool until the sixth grade. On the contrary, formal instruction in music in the Dominican Republic is found mainly in the National Conservatory of Music, as part of the institutions attached to the State Department of Education, which along with the schools of Fine Arts, Academies, and Music Lyceum, among others, are in charge of developing the musical talent of their citizens. However there is no formal education in the primary schools of the country unless the teacher in charge of artistic education is a specialist in the area (Acra-Brache, 2004).

All these islands have a great African influence since the era of the Spanish conquest, which is why an overview to the educational systems of some countries in the African west would be appropriate to expand the contrast.

In Africa, especially in the Maghreb countries: Morocco, Tunisia, and Algeria, music education begins after primary school, and it is an optional subject. It is not different from the sub-Saharan Africa where in Ghana, Kenya, Malawi and Zimbabwe music education is considered an independent subject and with great possibility, the aspiring music teachers might not have the equipment, or the necessary conditions to carry out the task of completing their careers. In the case of Malawi, Strumph (2006) informs a more flattering situation. However, if these African nations along with Puerto Rico, took the

educational movements in the Common European Union, the outlook of school music education would be more hopeful.

Since the Sorbonne declaration made in 1998 by the countries that integrate the European Union, the search begun to improve the programs in the study of music teaching, among others, and to unify the titling in order to promote competitiveness and augment the quality of the studies and the students in the new European Space for Higher Education (Subirats, 2005). Under this initiative, some countries in the EU have already implemented some innovations in the teaching of music in schools.

Some good examples of music education that could be mentioned are the German, French and Spanish, where the subject of music is compulsory in all public systems. Other countries of the Union don't share the benefit, but they do employ good measures for the recruitment of teachers in the area. The sample for initiatives in music education could be expanded mentioning other countries that may certainly have much to contribute. However, they would incline the objective of the investigation to unsought limits.

Basically, the revised reference for the situation of school music education used in this study presents administrative and academic actions that could well be adapted to the Puerto Rican context with the corresponding distances. The lack of an official curriculum, the scarcity of materials, the little relevance of the music content, the gaps in the training of teachers, among others, are some of the characteristics that may delineate the situation of school music teaching in many educational systems in the world. For that reason the actions taken to correct these generalized deficiencies might find convergence

points with the setting that is presented here so that new pathways to old problems could be established.

EMPIRICAL

STUDY

Chapter 4: Research approach and method

Research Approach

The purpose of this study was to gather information on the characteristics of music education programs in the elementary public schools of Puerto Rico. Music teachers in public primary schools have been chosen as the participants for this research to obtain radiography of the real condition of music education in Puerto Rico. This study attempts to get evidence about the value that teachers give to the knowledge of the fundamental bases that support a good school music education program, as well as their perception about the importance local and regional authorities grant it. It parts from the paradoxical premise that many teachers and their supervisors lack clear referents regarding didactical principles, theories, and practices in their specific curricular area (Lorenzo, 2001). The emergence of these didactical conflicts has to take into consideration its context, the people implied, the object focus of the investigation, and the purposes of development and advancement in knowledge that imply all the dimensions of their cultural interdependence.

No research work may leave out the issues that make relevant the reach of an effort of this kind. To these effects the objectives for this study are enumerated below:

Objectives:

1. To deepen the knowledge of the reality of music education in the public elementary schools of Puerto Rico.
2. To obtain basic information that would allow improving the role of the Puerto Rican music teachers from the analysis of their own perspective regarding the situation of music education in the island.
3. To contribute to the development of the local research field in the music education area.
4. To improve the Puerto Rico's Music Education Primary (Elementary) Program by submitting proposals reflecting the findings and corrective recommendations of this research.

Method

Given the lack of information regarding the school-general musical education situation in Puerto Rico, this work is performed from an exploratory approximation and a descriptive methodology. Survey research was considered appropriate for this study because it allowed for a comprehensive overview of music programs in elementary schools of diverse sizes and varied geographical locations. The research instrument gathered information on a broad range of educational factors affecting music education programs in Puerto Rican primary schools. As affirmed by Madsen (1988), this type of method enables the collection of a great amount of details and references in a short period of time, characteristics that match the interests of this educational research work. This is

the path that this study has followed, providing for the first time a valid and reliable consultation instrument, a specific questionnaire to determine with certainty the situation of the school musical reality being studied. This study follows statistical evaluation instruments that are in accordance with the investigation methods currently used in social science.

Participants

Demographics of the participants

Information on the Education Department's website (DE, 2010) revealed that in 2009 there were 981 elementary public schools in Puerto Rico, and contact information was provided for all of them. In August and September of 2009, the questionnaires were distributed to 228 elementary music teachers and latter responded which represented 100% of response. From the 314 active music educators at elementary level in the public sector of the island, 228 responded to the administered questionnaire which represent the 73% of the total of elementary music teachers in Puerto Rico (see table 1).

City	Elementary Schools	Music Teachers	Interview Teachers	Percentage
Adjuntas	14	1	0	0
Aguada	12	6	4	67.0
Aguadilla	17	2	2	100
Aguas Buenas	9	4	3	75.0
Aibonito	8	5	2	40.0
Añasco	7	1	1	100.0
Arecibo	19	9	2	22.0
Arroyo	7	0	0	0
Barceloneta	6	3	1	33.0
Barranquitas	7	2	1	50
Bayamón	37	18	13	72.0
Cabo Rojo	7	3	1	33.00
Caguas	34	13	7	54.0
Camuy	8	1	1	100.0

City	Elementary Schools	Music Teachers	Interview Teachers	Percentage
Canóvanas	12	5	3	60.0
Carolina	25	13	10	77.0
Cataño	7	3	3	100.0
Cayey	15	7	7	100.0
Ceiba	5	1	1	100.0
Ciales	8	5	3	60.0
Cidra	8	3	1	33.0
Coamo	13	4	3	75.0
Comerío	11	1	1	100.0
Corozal	8	5	3	60.0
Culebra	1	0	0	0
Dorado	7	3	2	33.0
Fajardo	11	2	2	100.0
Florida	3	2	2	100.0

City	Elementary Schools	Music Teachers	Interview Teachers	Percentage
Guánica	10	3	3	100.0
Guayama	15	1	1	100.0
Guayanilla	10	6	4	67.0
Guaynabo	16	3	3	100.0
Gurabo	7	1	1	100.0
Hatillo	10	2	1	50.0
Hormigueros	4	2	2	100.0
Humacao	16	2	1	50.0
Isabela	13	2	1	50.0
Jayuya	7	1	1	100.0
Juana Díaz	19	4	4	100.0
Juncos	9	5	4	80.0
Lajas	10	1	1	100.0
Lares	13	3	1	33.0

City	Elementary Schools	Music Teachers	Interview Teachers	Percentage
Las Marías	5	1	1	100.0
Las Piedras	9	3	1	33.0
Loíza	7	3	2	67.0
Luquillo	7	2	2	100.0
Manatí	13	5	5	100.0
Maricao	6	1	1	100.0
Maunabo	3	0	0	0
Mayagüez	26	10	9	90.0
Moca	10	4	2	50.0
Morovis	9	4	2	50.0
Naguabo	8	2	1	50.0
Naranjito	10	1	1	100.0
Orocovis	5	1	1	100.0
Patillas	10	2	1	50.0

City	Elementary Schools	Music Teachers	Interview Teachers	Percentage
Peñuelas	13	2	2	100.0
Ponce	50	16	13	81.0
Quebradillas	4	2	2	100.0
Rincón	6	0	0	0
Río Grande	10	3	2	41.0
Sabana Grande	5	2	1	50.0
Salinas	14	2	1	50.0
San Germán	8	1	1	100.0
San Juan	94	40	35	88.0
San Lorenzo	13	2	0	0
San Sebastián	21	7	4	57.0
Santa Isabel	9	2	2	100.0
Toa Alta	9	6	4	67.0
Toa Baja	15	5	4	80.0

City	Elementary Schools	Music Teachers	Interview Teachers	Percentage
Trujillo Alto	12	8	8	100.0
Utua	8	1	1	100.0
Vega Alta	7	3	3	100.0
Vega Baja	18	5	3	60.0
Vieques	11	0	0	0
Villalba	10	2	2	100.0
Yabucoa	12	1	1	100.0
Yauco	19	7	6	86.0
TOTAL	981	314	228	73.00

Table 1. Distribution of elementary music teachers by location.

Sixty one percent (61%) of the participants belong to the urban zone and 34% are located in rural zones, 67% of which are male and 33% female.

According to the information provided by these professors, 82% have a college degree in musical education, 14% obtained a Masters degree and 2% completed a Doctorate degree (see figure 1).

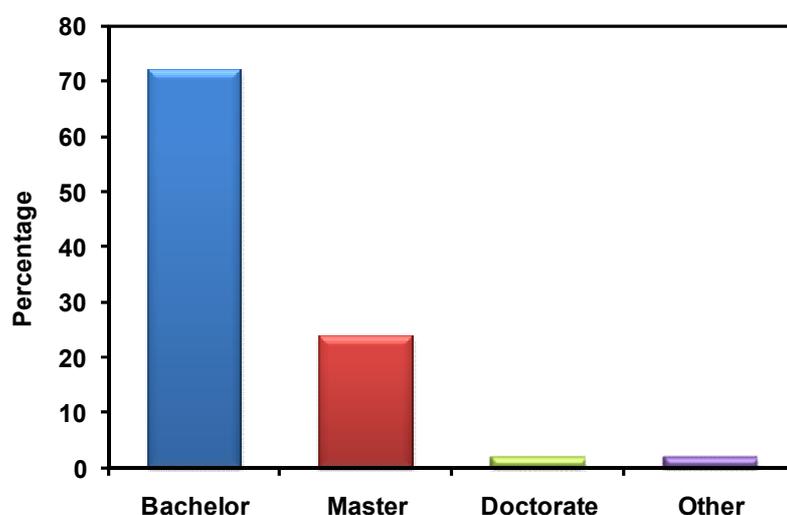


Figure 1. Distribution of degrees among the music teachers of elementary schools in Puerto Rico.

The distribution of the tertiary institution in the instruction of music teachers in the island is even given the fact that 32% of the participating teachers are graduates of the University of Puerto Rico, 31% from the Inter American University, 22% from the Music Conservatory, and the other 3% are former alumni of other institutions as the Pontifical Catholic University of Ponce and the Antilles Adventist University in Mayagüez (see figure 2).

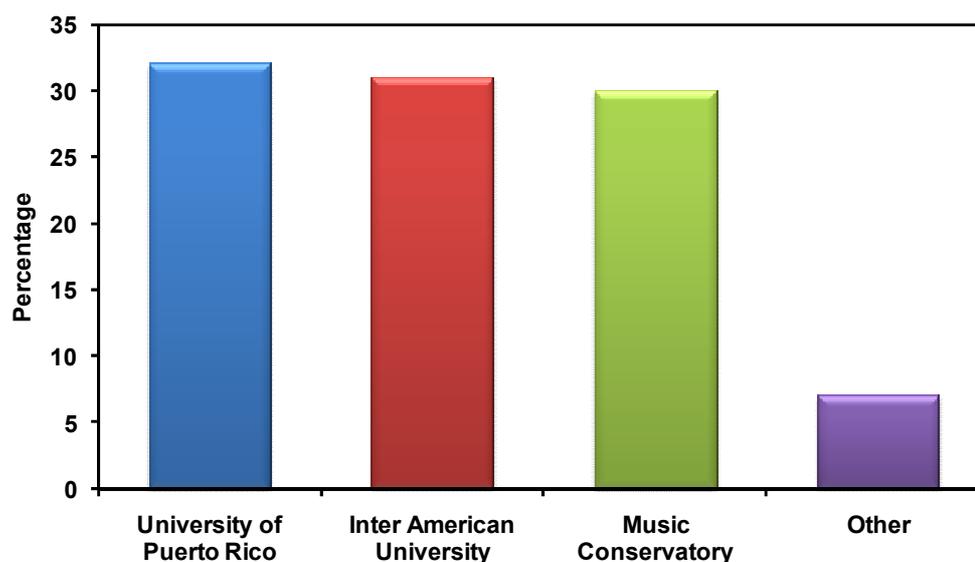


Figure 2. Distribution of the institutions providing a degree in musical education in Puerto Rico.

The age range of music teachers is from 23 to 55 years, for an average of 41 years. Furthermore, these teachers have between 1 to 28 years of experience in elementary school, with a general average of teaching experience of 12 years. Their academic degrees were obtained between 1978 and 2008. Around 89% of them reported that they played a musical instrument, but 40% informed that they practice less than one hour a week or simply played in class. Most of the teachers play the guitar or the piano. (See figure 3)

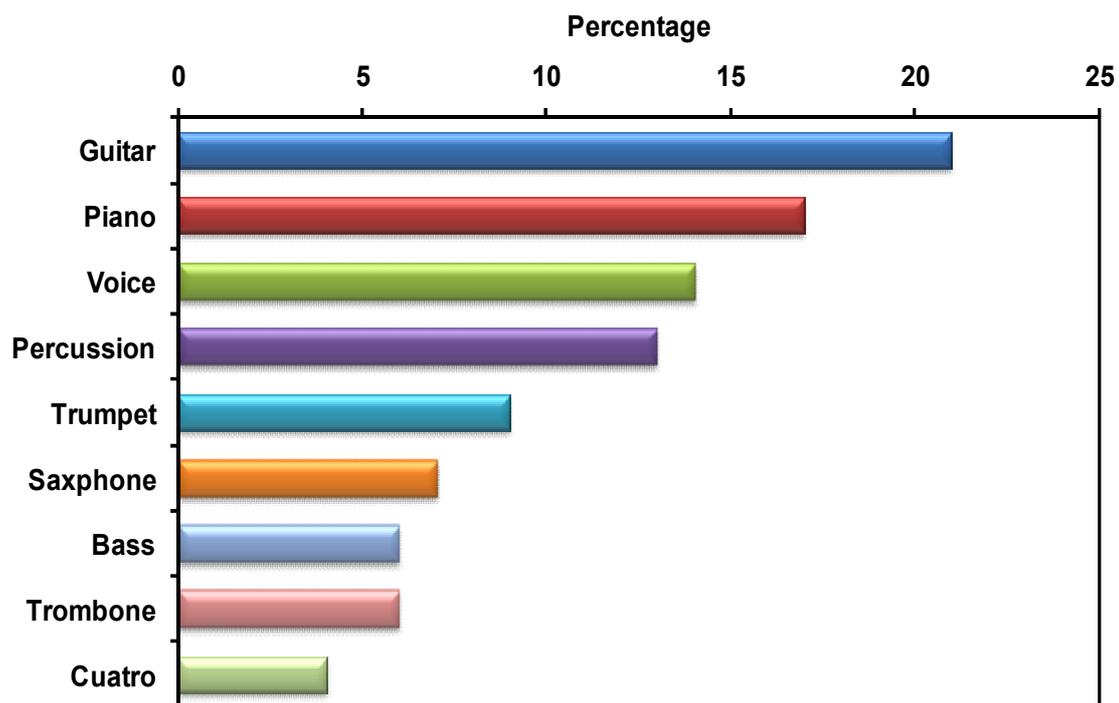


Figure 3. Distribution of the musical instruments placed by the teachers.

Instrument

Validity

The items of the questionnaire were written in function of ten categories of classification. To ensure the validity, a 54 item “ad hoc” questionnaire was prepared, 39 of them with Likert type scaled response and five degrees of rating with adhesion degree. Scale of values where meant:

1 = Never

2 = Almost never

3 = Sometimes

4 = Almost always

5 = Always.

The remaining 15 items were of a calculated type, with open questions, and others with true or false options and their respective explanation requests for the answers.

The items of the questionnaire were written to show ten categories of classification (see table 2) and the instrument was submitted to experts for content validation. Specialists in the music education area, sociologists, historians, musicologists, active teachers and professors of research methodology judged the pilot questionnaire, which was sent with a presentation letter. Then, a document was evaluated by the experts rating each item by category with a *Likert* scale of 1 to 4, where:

1= I don't agree with the redaction and/or the item's content.

2= I hardly little agree with the redaction and/or the item's content.

3= I agree with the redaction and/or the item's content.

4= I strongly agree with the redaction and/or the item's content.

The judges (n=15) submitted their ratings according to their level of agreement with the writing of each item. After including the recommendations made by this group of experts, a statistical analysis of inter-rater agreement was made to determine the drafting of the final questionnaire.

1. Knowledge and application of the current circular letters related to music at public elementary schools of Puerto Rico
2. Supplies and resources of the teacher at the school center
3. Current situation of the music in the public elementary schools of Puerto Rico
4. Professional self-perception of the music teachers in the public elementary schools
5. Contents and activities in the music assignment in the public elementary schools
6. School time in the subject of music in the public elementary schools
7. Integration of the of the subject of music with other of the school curriculum
8. Methodology
9. Evaluation
10. Initial and continued training of the teachers

Table 2. Categories contained in the Questionnaire

Realibility

The reliability of the questionnaire was calculated through the application of the Alpha Coefficient of Cronbach, with a result of 0.87. According to Gerrity (2009), an Alpha with scores higher than 0.80 provides an optimal degree of reliability to the instrument, therefore the instrument was reliable.

Cronbach's alpha test was applied to find the coefficient of reliability and factor analysis with Varimax rotation for construct validity. Then a quantitative analysis of the data collected was done through statistical techniques like, Pearson correlation analysis and ANOVA analysis among others for subsequent interpretation and graphic representation.

This technique of survey or interview benefits some aspects of music research and areas related to the musical endeavor like the study of the recent situation, comparisons among situations, and the methods for progress in those situations (Madsen, 1988).

The final questionnaire was named *Questionnaire on the Situation of Music Education in the Public Elementary Schools of Puerto Rico from the Perspective of the Music Teachers*.

Procedure

The questionnaire was administered to the participants from August to September 2009. For this, it was employed different ways of delivery: directly to the teachers, mailed and telephone calls. More than 40 elementary schools all across the island were visited. The total of answered questionnaires was 228 (n=228).

Chapter 5: Results

For the analysis of the data of this research, several techniques of quantitative analysis were used, with the help of the computer program SPSS for Windows (version 13.0), software of common application in the statistical analysis of the social and educational research.

The research techniques used were: descriptive statistics, such as frequencies and percentages, and the *t* test for independent samples, in order to compare whether the responses to the different items differed by gender. The Chi Analysis tallied was also used to determine whether significant differences exist for those nominal variables that are subject to comparison.

General knowledge, the application of the official rules, supplies and resources

Even though the great majority of the professors (93%) indicated having the knowledge of the current official guides and regulations of the musical education, 39% of them said that they had no basic supplies to carry out the class. Furthermore, 67% do not have their own classroom for their work. This reality presumes that an important number of music teachers move from classroom to classroom carrying their work supplies, like piano or guitar, supporting supplies or other materials prepared by the teacher.

The work conditions for the musical educators of Puerto Rico seem to get worse with the datum that only 16% of them have an assigned budget by

the school administration. According to 69% of those surveyed, the lack of funding forces them to prepare their own materials making the use of textbooks uncommon.

Contents, activities, methodology and initial preparation of the teachers

According to Carbajo (2003), the competence as an educator in music in primary schools requires a lot of effort, study, and tenacity. The following figure depicts the order in which activities are prioritized by the music teachers. The results point that voice (35%) and instrument (27%) education predominate over music education in general, relegating motor development as a strategy for the development of musical competence (7%) (See figure 4).

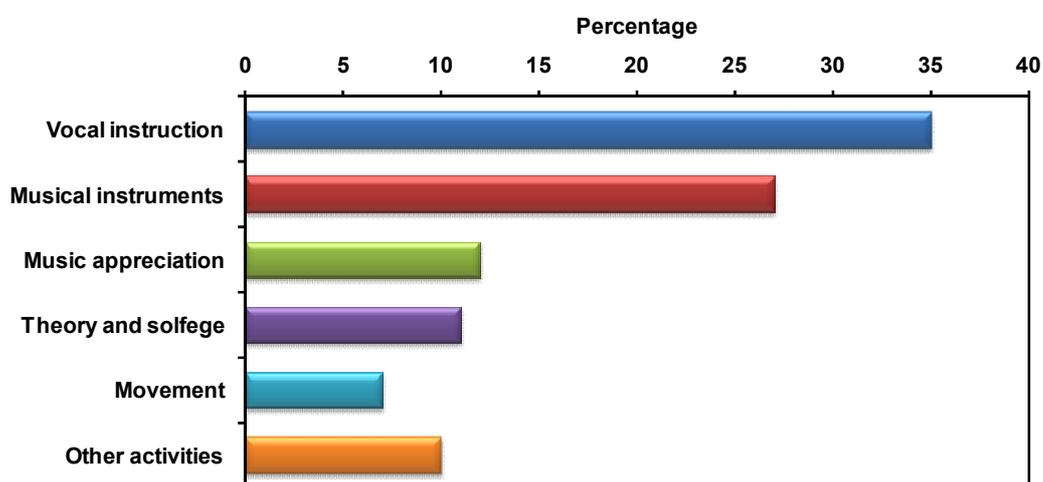


Figure 4. Distribution of the priorities of musical activities carried out in the classroom.

The vocal instruction and the teaching of musical instruments demonstrate being the preference of the teachers (82% have musical groups at the school). It is worth to mention that the data demonstrated the lack of use of body movement strategies.

In this regard Torre, Palomares, Castellano and Pérez (2007) state that given the lack of training in the corporal expression area that they receive during their instruction and the new educational paradigm that this represents for the professors, tends to reduce the activities related with the use of the body as a vehicle of cognitive development.

The academic offerings of the music professors are tightly linked to their ideas, origin, professional preparation, emotional intelligence, social representations of the music and their musical education (Bresler, 2004, Addessi et al., 2009) and many other elements that affect their proposal. Even so, taking advantage of some kind of methodologies promote practical musical education relevant in the classroom.

It is interesting that the institutions in the island that prepare these professionals include relevant methodology of music education among their courses for teacher preparation. However, 35% of the surveyed teachers mentioned that they do not include any of these in their daily repertoire of strategies for teaching. On another side, 79% of all the respondents consider that their preparation in the university was apt for the work they perform (Lopez, 2008).

Professional self-perception and learning evaluation

It is worrying that most of these teachers do not perceive their work to be valued by society, the school's administration, parents, and even their colleagues. This confirms the study by Latorre (2008) where he exposes that graduates from a music career in Puerto Rico perceive that their profession is more valued by their families and peers than by their colleagues, supervisors, or society in general. Possibly, this low self perception of their position inside the school's enclave has to do with the lack of systematic observation of school development. In open expressions from almost 90% of the professors, they indicated that the grades or evaluations of performance in the music class were not required by their supervisors because they understood they had no importance or weight in the final analysis of the academic requirements for the elementary level. This information was verified after reviewing official documents where it is not considered a priority to evaluate performance of students in the music class offered by public elementary schools.

The findings of this study in the evaluation area presents a reality in which the summative evaluation is maintained as the main form of evaluation among the Puerto Rican music teachers. Fifty-seven percent (57%) of the people responding to this item report always using evaluation tools in their classes, for example written exams, practical ones, special projects and others. More importance is given to the summative evaluation than other types of evaluation, such as partial evaluation or assessment. Eighty percent (80%) of the teachers responded that they used summative evaluation. In the item of the

assessment use, 43 of the participants did not answer and the rest 63% answered that they used this evaluation method. After analyzing the responses in the evaluation component, this matter deserves more attention in future research due to the high level of participants that did not answer. Abstention was 86% when it was proposed for them to mention other type of evaluation. It is presumed that the lack of knowledge in this item may explain to some extent the lack of response.

Continued education of the teachers

All of the music teachers concur that continued education is important for the competency at work because of the professional instruction that is acquired. A tour of the most requested topics allows us to conclude that within the mentioned variety there are recurrent topics. The technology in musical education (51%), music methods (45%), music therapy (43%), classroom discipline management (32%) and special education (50%) are subjects that seem to be of much interest among the teachers, since they were proposed overwhelmingly (see figure 5).

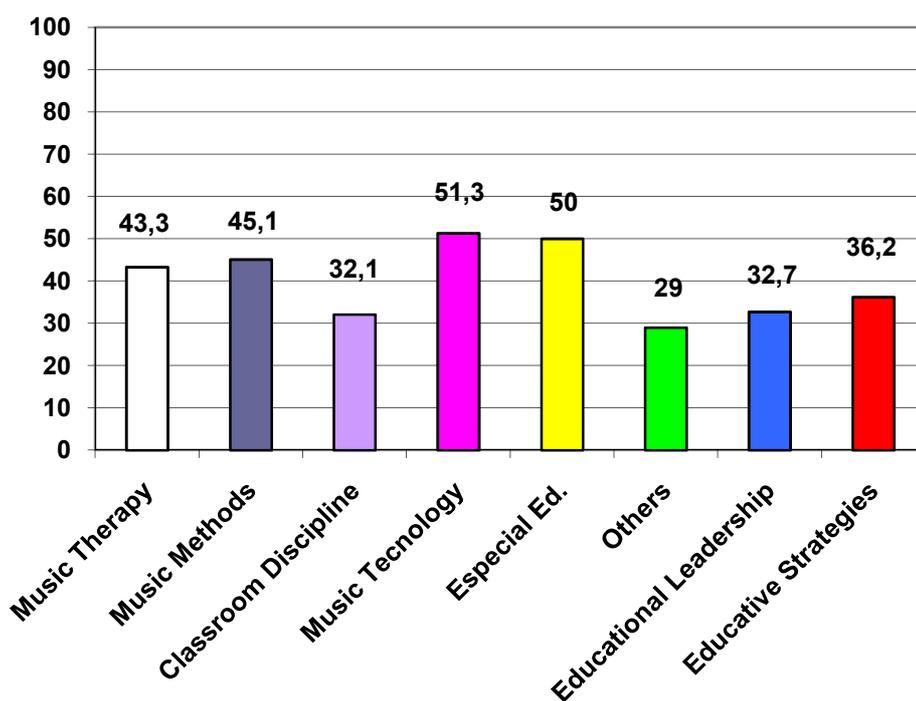


Figure 5. Distribution of the subjects of interest for continued education of the teachers.

It is remarkable to point out that none of the teachers suggested educational research techniques and that only one person mentioned the need for workshops or seminars related to the role of the educator in the globalization era. The diversity of music teaching programs and their paradigms was neither a subject that surfaced in this study.

Still, it is important to be cautious with this data, for the lack of mention of some subjects considered important cannot be seen as an example of lack of compromise with the questionnaire. Another deduction from this fact would be simply that there is a lack of knowledge of relevant and cutting-edge subjects regarding music education in schools.

Chapter 6: Conclusions

The information provided by the study presents a picture that, even when it's generalized knowledge, it's far from being a role to imitate. It seems that the positive focus on music lately has not been sufficient to persuade school authorities of the importance of a solid program in music education in schools. For these effects, music is more justified in the curriculum than in the practice (Heimonem, 2008). This situation is demonstrated by the gap that prevails in the reality of schools and the academic expectations that gather the proposals of music education in manuals, guides, circular letters and other material published by the Department of Education in Puerto Rico that was analyzed for this research work.

It can be understood that the music discipline has no room in the priorities of the academic offering of public elementary schools in Puerto Rico, when it has been found that 80% of the students between kinder and third grade, and 77% of students from fourth to sixth grade have no formal music education during the whole school year. This rate is strikingly low.

By contrast, for example, the Cape Peninsula of South Africa has music programs in 63% of the schools (Herbst et al., 2005), while 94.9% of American elementary schools offer music instruction (Abril & Gault, 2006). However, the definition of what constitutes a music program is debatable. For example, a South African study by Herbst et al. (2005).

A comparison with other countries in which music education occupies a better standing in the pedagogic action is inevitable. Educational models such

as the island of Cuba offer an ideal structure for the official music education of any country, especially for Puerto Rico due to their geographic nearness and cultural similarities. Their structure for public education is clearly defined in its objectives and their social function. Having observed closely the phases of public education in that island and the results produced in the Puerto Rican territory regarding music education, it would be right to analyze in detail the contributions of both nations specifically to this section. Another example to be considered from the assessment of productivity would be the rigorous planning of an experiment that would provide sufficient information to develop recommendations and ultimately implement them (Ozgul, 2009).

School organization is traditionally distributed in fixed schedules or blocks of time. However, the experimentation with newer organizational models in schools would improve the position of music in the school hours (Graham, 2008). It results truly difficult to obtain educational attainment in the students when they don't even receive music class in any regular manner, let alone throughout the year. Moreover in music, as confirmed by Duke (1999), repetition is the strategy indicated to achieve tangible results in music education.

Aspects such as the lack of supervision and remedial administration of artistic education could be part of the reason why there is little academic exposure to music by Puerto Rican students. Also, the lack of a defined philosophy of education both in governmental spheres and the institutions that prepare teachers, contribute to the long to do list of things in the effort of developing consistent spaces and practices of music education.

In summary, this research has addressed some of the aspects that can describe the reality of music education in public schools at primary or elementary levels in Puerto Rico, refining the profile of valuation set on the object of study based on the opinions and impressions of teachers as sole agents of the school community from which the profile has been obtained. It is clear that other community members that represent value concerning the purpose of exploration pursued here, but that for reasons of specificity needed have yet to account for an empirical approach.

This incursion into the Puerto Rican school world has yielded valuable information thanks to the contribution of participating teachers, who were the main protagonists of this analysis of the present situation of music education in public elementary schools on the island. The percentage of teachers who have responded the questionnaires is wide and forms part of a broad geographic spectrum that has spanned multiple regions of the country. This gives credibility to the study and allows it to serve as initial diagnostic evaluation of the status of musical education and be useful to raise similar research in other nations around Puerto Rico to present a similar situation in the scope of school music education.

The data shows that teachers participating in the research do not have enough ease in the pedagogic use of these basic concepts in modern music education in school, such as the use of technology and body expression, which move them away from the capacity they should have to offer students a relevant didactic proposal (Ketz-Welzel, 2004) consistent with the type of musical competence required of teachers today in the area (Scout, 1999). This is

evidenced, for example, by limited curricular musical presence of the body language, or the teaching of musical instruments and the disconnection between the musical practices of the school environment with respect to sound material presented in the classroom, which collides with the bases that, according to Stratton & Stratton (2005), should be based on functional body of music education activities in schools: body movement, singing and musical instrument performance, not as an end, but as means to engage students in the discipline (Jorgensen, 2003). Authors such as Blasi & Foley (2006) join Ojeda (2005) and Palmer (2001) to point out the development of motor skills in the learning process at an early age. Well known musical methodologies as those created by Orff, Dalcroze and Willems, among others, are example of the importance of the relationship between music and body. Undoubtedly, the training of teachers affects the use of teaching strategies. For Sanchez and Morales (2008) in nations with large numbers of African influences like in the Caribbean, the body language must be the base of musical education, even above the vocal or instrumental education.

Similarly, concepts such as music assessment, musical depth knowledge of specific existing methodologies or new trends in music education appear to escape identification that is meant for professionally participating teachers. In assessment cases, a vast majority of teachers do not use any other measurement that was not summative, while authors such as Boyle & Radocy (1987) and Gordon (2002) state the possibility of evaluating and measuring the implementation, attitude and knowledge in music education through several procedures. This is particularly important if they want music education to be a

substantive part of the curriculum, because being able to measure and evaluate the academic performance of students is crucial to provide each data of their own progress in the curricular disciplines (Lange, 1999.) Thus, this aspect of the teaching work of Puerto Rican music teachers is among the weaknesses that need to be overcome, because, as mentioned, the low level of knowledge in assessment and other strategies presented by music teachers is clear. (Admus, 2009).

Additionally few teachers use musical teachings methodologies, which may mean that they do not know them or recognize their importance. Nevertheless, a review of the study programs offered by the by the principle higher education institutions in the island which give degrees in music education allows to appreciate and affirm that the exposure of students to different methodologies is part of the teaching-learning content before graduation. Curiously the use of principal methods of music education in class is not part of the professional practices of active teachers.

The need for teachers of any area of knowledge to know what is the methodology keys and principal musical teaching strategy is obvious, but the results demonstrate that the interest towards new educational visions are not present in the horizon of many participants. They may forget that music education is a constantly evolving discipline constantly which goes further than the mere written symbols or guided music appreciation (Marti, 2000).

Regarding the perception of teachers about their working conditions for teaching music, the data obtained suggests that most teachers of the country do not have a private space to conduct music education. It's also true that a

large number of them do not have a computer room. However, a vast percentage of participants believe that they have the basic materials for the development of their classes.

In addition, this work accomplishes the goal of expanding the knowledge of music education in schools and the professional work of music teachers in elementary education. The educational administration of the island has not had until now any similar study. Likewise the teachers themselves provide a snapshot of the current state of the discipline and the union, under the framework of the Puerto Rican general school culture. This study has also highlighted the shortage of music teachers in the Department of Education of Puerto Rico (314 teachers for 905 schools) and what the professional impact the institutions have when granting degrees in music education.

The University of Puerto Rico and the Music Conservatory of Puerto Rico have the majority of music education graduates in the public education system, while Interamerican University of Puerto Rico basically supplies the music teachers of the southwest elementary schools of the island.

Therefore, this research may support a source for future research initiatives and serve as a medium for professional self-criticism taking into consideration the gathered data comes from the protagonists themselves of the music education task in the national education scope. Along with their psychological condition of human beings with the diversity that gives them their strengths, weakness, emotions, motivations, enthusiasm, loyalties, resistance, prejudices, vanities etc., encouraging the approach with everyday classroom teacher.

Consequently, the data from this research may also serve as the basis to create new educational policies which provide music teachers better working conditions, teaching resources, and professional growth options in addition to elevate the well deserved prestige of this profession in any social and academic context.

As a final reflection on the data obtained, it may be said that the situation of music education in public elementary schools of Puerto Rico may be catalogued as insufficient, but not as an emergency. That needs to be connected taking into account the conditions under which the daily task of music teachers from Puerto Rico is performed, they demonstrate professional commitment and tenacity, but may need an educational renewal that has not come to them as it has to colleagues in other countries. Music education in schools has mature and experienced personnel which may elevate the discipline to higher levels. They would allow more current innovative education assimilation models. It is necessary to assume new educational proposals based on objective bases of work and the eradication of outdated paradigms that do not match the music education reality of this century.

In this framework of pedagogical renewal, teachers show a low self perception of their position within the school environment, indicating that the grades or evaluations of the performance in music class were not required by their supervisors on the ground that it had no importance or weight in the final analysis to complete the academic requirements for the elementary levels.

Finally, it is hoped that this study will contribute in changing the general perception of the music teacher who very well may make major education

proposals offered by the public education system in Puerto Rico and elsewhere. It may also be the beginning of many other efforts in the future to further open the possibility that other colleagues continue working in the same direction of interest in Puerto Rican music education.

Proposals of improvement on the doctoral thesis

A first element of improvement would be the search of other initiatives of investigation that allows to evaluate and to observe from different points of view which mainly it has considered in this work, the perspective of the teachers of music, the state of the musical education the Puerto Rican archipelago. A good beginning for it would be the extension of article reading published in specialized magazines, which in opinion of Sampsel (2009), is a part to medular of the body of the knowledge of most of the subjects related to the search of information in any field of the knowledge. In relation to the participation on the part of the teachers in this study, it gives the impression that some of the obtained answers could be conditional in some degree by certain distrust or even carelessness of the participant one, which must take to identify and to adopt strategies that allow to obtain from the participant sincere answers and with greater veracity. For that reason, the used questionnaire had to be reformulated in the future, beginning to identify those items that were ambiguous or problematic for the educational participants, controlling, also, the variables who could weaken the answer, perhaps, a strategy that could contribute to correct the exposed situation, would be the distribution of the instrument by educative regions with the aid of local agents with whom the interviewed people felt but comfortable responding to the questionnaire.

