

¿QUÉ CANCIONES INFANTILES SE TRABAJAN EN EL AULA UNIVERSITARIA? GUÍAS DOCENTES Y REALIDADES EDUCATIVAS DESDE UNA VISIÓN COMPARADA

WHAT CHILDREN SONGS ARE USED IN THE UNIVERSITY CLASSROOM? EDUCATIONAL GUIDES AND EDUCATIONAL REALITIES FROM A COMPARATIVE VISION

Desirée García-Gil⁽¹⁾, Consuelo Pérez-Colodrero⁽²⁾ Et María del Mar Bernabé Villodre⁽³⁾

⁽¹⁾Universidad Complutense de Madrid (España), ⁽²⁾ Universidad de Granada (España), ⁽³⁾Universidad de Valencia (España)

E-mail: desirega@ucm.es⁽¹⁾; consuelopc@ugr.es⁽²⁾; maria.mar.bernabe@uv.es⁽³⁾
ID. ORCID: 0000-0002-0591-6873⁽¹⁾; 0000-0001-9995-0417⁽²⁾; 0000-0001-8983-6602⁽³⁾

Recibido: 27/09/2017

Aceptado: 15/11/2017

Publicado: 14/09/2018

RESUMEN:

Las diferentes reformas legislativas han potenciado la inclusión de un repertorio variado en la asignatura de Música, orientado a ampliar un bagaje musical respetuoso con distintas manifestaciones musicales. A pesar de ello, la música tradicional-popular no tiene una especial presencia en las guías docentes de los Grados de Educación Infantil y Primaria: se aboga por la utilización de un repertorio clásico-romántico para Primaria y el sustrato popular-tradicional queda reservado a Infantil. En este contexto, las competencias autonómicas han determinado la elaboración de los currículos educativos, en la educación obligatoria y en los grados. Así, esta investigación analiza la presencia del sustrato musical tradicional-popular en las guías docentes de los Grados de Educación Infantil y Primaria, de las universidades de Valencia, Granada y la Complutense de Madrid. Los resultados muestran que, a pesar de la defensa legislativa de un producto musical propio, este no aparece consolidado en dichas guías.

Palabras clave:

Educación Infantil, Educación Primaria, música, música tradicional

García-Gil, D.; Pérez-Colodrero, C.; Bernabé Villodre, M. M. (2018). *¿Qué canciones infantiles se trabajan en el aula universitaria? Guías Docentes y realidades educativas desde una visión comparada*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º14, setembro, 2018, 37-55. ISSN: 2182-018X. DOI: 10.30827/dreh.v0i14.7484

ABSTRACT:

The different legislative reforms have strengthened the inclusion of a varied repertoire in the subject of Music, oriented to expand a musical bag respectful with different musical manifestations. Despite this, traditional-popular music does not have a special presence in the teaching guides of Early Childhood and Primary Education: advocates the use of a classic-romantic repertoire for Primary and the popular-traditional substrate is reserved for Pre-School Education. In this context, the autonomic competences have determined the elaboration of educational curricula, in compulsory education and in grades. Thus, this research analyzes the presence of the traditional-popular musical substrate in the teaching guides of the Grades of Infant and Primary Education, the universities of Valencia, Granada and Complutense in Madrid. The results show that, despite the legislative defense of an own musical product, it is not consolidated in these guidelines.

Keywords:

Early Childhood Education, Primary Education, music, traditional music

Introducción

La literatura sobre la importancia de la música en la formación del alumnado de Educación Infantil y Primaria es extensa. De tal modo, las investigaciones han tenido en cuenta su gran valor para la potenciación de la creatividad (Epelde, 2009); sus aportaciones a la adquisición de las Competencias Básicas (Andreu y Godall, 2012); sus posibilidades en el desarrollo de destrezas de modo integral (Longueira, 2013); su importancia para el desarrollo cognitivo y emocional (Flores, 2013; Campayo & Cabedo, 2016); su uso para estimular el desarrollo intelectual (Pérez, 2014) y sus posibilidades interculturales (Aróstegui & Espigares, 2016) entre otros aspectos. También, se ha investigado sobre el tipo de música que se escucha o trabaja en estas etapas: Arévalo (2009) ha tratado de concienciar al profesorado sobre la utilización de música folklórica; Flores (2013) ha mostrado que el currículo defiende el trabajo de otros estilos más allá del “clásico”; Cebrián, Martín y Miguel (2013) señalan pautas para el trabajo de la motricidad a través del sustrato popular infantil; Pérez-Colodrero y García-Gil

García-Gil, D.; Pérez-Colodrero, C.; Bernabé Villodre, M. M. (2018). ¿Qué canciones infantiles se trabajan en el aula universitaria? Guías Docentes y realidades educativas desde una visión comparada. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º14, setembro, 2018, 37-55. ISSN: 2182-018X. DOI: 10.30827/dreh.v0i14.7484

(2016) desarrollan las características musicales y pedagógicas de las obras musicales obligatorias en la educación femenina de posguerra, etc.

Al mismo tiempo, los estudios se han dirigido hacia las preferencias musicales del alumnado y del profesorado, que suelen venir determinadas por el hecho de que el primero no está familiarizado con la música de arte ni, en ocasiones, con la de carácter folklórico (Arévalo, 2009), sino únicamente con la más actual (pop, dance, etc.). Así, Bautista (2013) ha profundizado sobre las consideraciones hacia la música académica; Mateos (2013) ha indagado sobre las preferencias musicales del profesorado especialista en formación; Urrutia y Díaz (2013) han llegado a interesantes conclusiones sobre el posicionamiento de los docentes ante el repertorio contemporáneo; Lizaso y García (2013) profundizan sobre el papel del profesor a la hora de crear en el alumnado una conciencia profesional del repertorio musical a utilizar en las aulas, etc.

Ahora bien, ¿qué se sabe de los motivos que llevan a mostrar dichas preferencias y, por tanto, a concentrarse en una determinada Música? En este sentido, son las guías docentes los documentos que controlan y regulan el proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad. Las distintas competencias establecidas para los Grados de Educación Infantil y Primaria van encaminadas a que el futuro profesorado aprenda a dar respuesta a las necesidades derivadas de la actual Sociedad del Conocimiento (Longueira, 2013), puesto que dichos centros superiores tienen la función de formar de acuerdo con los distintos cambios sociales, económicos y políticos (Epelde, 2009), ante los cuales la música tiene mucho que ofrecer a nivel cultural, emocional, comunicativo, etc. Ahondando en este particular, los contenidos incluidos en las diferentes asignaturas de los Grados de Infantil (en adelante, GEI) y Primaria (en adelante, GEP), también, deberían responder a esas intenciones, siendo un análisis de sus guías docentes lo que permitirá comprender la realidad educativa del alumnado de Infantil y Primaria.

Estado de la cuestión: aproximación a la legislación vigente en la educación obligatoria y en los títulos de Grado

La *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*, ha sido fuertemente criticada por prácticamente la totalidad de los agentes implicados en la enseñanza (Escabosa, Pérez y Santaflorentina, 2013; Rubia, 2013). Esta, junto con los cambios presentados en el *Real Decreto 126/2014*, desembocaron en una considerable reducción de la presencia de la disciplina musical en Educación Primaria (en adelante EP).

Así, el *Real Decreto 1630/2006* menciona la expresión musical como contenido que debe trabajarse y adquirir como lenguaje de comunicación. Principalmente, comenta su valor para desarrollar la sensibilidad estética, pero no establece posibles relaciones con estilos, géneros, etc., lo que lleva al docente de Infantil a utilizar libremente el repertorio que considere pertinente.

En cuanto a EP, el *Real Decreto 126/2014* ha insistido en la importancia de la Educación Artística como medio de expresión de ideas, pensamientos, sentimientos y cultura. La Educación Musical aparece dividida en tres bloques (escucha, interpretación y movimiento/danza) y se hacen referencias al trabajo de piezas musicales de diferentes estilos, lugares y épocas. Sin embargo, ¿esto debería ser suficiente para orientar los documentos legislativos para EI y EP y, por supuesto, los estudios de Grado? Como avalan investigaciones recientes (Aróstegui & Espigares, 2016), no suele suceder así, a pesar de que los libros de texto sí recogen música variada de acuerdo con la legislación.

En la Comunidad Valenciana, se cuenta con un importante grado de competencia en materia educativa, lo que ha terminado derivando en fuertes políticas de carácter nacionalista sobre el repertorio utilizado. El *Decreto 32/2008*, sitúa la música en el área de “Lenguajes: comunicación y representación”, como medio de expresión, comunicación de sentimientos e ideas; y, en su bloque 6, “Expresión musical”, se hace referencia al trabajo de canciones populares infantiles, del folklore y contemporáneas (p. 55030). Se defiende la canción tradicional valenciana para buscar la propia

identidad, lo que asienta unas bases para las guías docentes de los estudios del GEI.

Para EP, en el *Decreto 108/2014* puede observarse la considerable importancia que se otorga a la música en su discurso, debido a su fuerte tradición en el entramado social de esta comunidad. Establece tres bloques: la escucha, que atiende a las consideraciones de la realidad pluricultural del territorio; el segundo, se centra en la interpretación musical; y, el tercero, de movimiento/danza. Si se realiza un análisis más detallado, debe señalarse que para primer curso se consideran canciones infantiles tradicionales, pero nada de diversidad de estilos; por tanto, no se ajusta a lo comentado en el texto introductorio de la materia. Ya en segundo curso, se menciona las canciones infantiles, tradicionales y del folklore. En tercer curso, se hace alusión a la variedad de canciones y piezas vocales de diferentes tipos, estilos, géneros y autores de los siglos XVII-XVIII. En cuarto, se amplía el estudio de géneros, estilos y autores desde el siglo XVI hasta el XIX; aunque, se aboga por la adaptación de piezas clásicas para la interpretación y de tradiciones valencianas para la danza. Finalmente, en el quinto curso se indican los instrumentos utilizados en la música popular urbana, lo que lleva a considerar el trabajo de dicho estilo, así como la utilización de distintos géneros, estilos y autores desde el siglo XV hasta el XX; además, se incluyen músicas de distintos géneros y culturas. Sin embargo, para la interpretación se vuelven a comentar la adaptación de piezas clásicas, aunque se añaden las creaciones propias. Y, en el último curso, se propone el trabajo de piezas musicales españolas, distintos estilos y culturas desde la época contemporánea, y se añade el uso de géneros, estilos y autores desde la Edad Media hasta el siglo XXI.

Con respecto a la Comunidad de Madrid, el *Decreto 17/2008* otorga autonomía a la región en materia educativa. Si se tiene en cuenta el desarrollo de sus disposiciones, la música debería situarse en el centro de todo el proceso de aprendizaje, ya que dispone que “la finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, sensorial, intelectual, afectivo y social de los niños” (pp. 2-3), por lo que la materia artística encuentra cabida en la misma. De forma particular, los ámbitos de experiencia del primer ciclo son

García-Gil, D.; Pérez-Colodrero, C.; Bernabé Villodre, M. M. (2018). ¿Qué canciones infantiles se trabajan en el aula universitaria? Guías Docentes y realidades educativas desde una visión comparada. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º14, setembro, 2018, 37-55. ISSN: 2182-018X. DOI: 10.30827/dreh.v0i14.7484

abarcables desde la didáctica musical: piénsese por ejemplo, en el referido al “conocimiento y progresivo control de[] cuerpo” (p. 4), que podría ser trabajado a través de ejercicios rítmicos (Ballesteros & García, 2010); al “juego y el movimiento” susceptible de abarcarse a partir de metodologías tradiciones de J. Dalcroze o E. Willems (Rodríguez & Giráldez, 2015), e incluso, en “el equilibrio y el desarrollo de la afectividad”, debido a la posibilidad de expresión a partir del hecho sonoro (Rodríguez, 2016), entre otros. En cuanto al segundo ciclo, el lenguaje musical se encuentra, al igual que en la Comunidad Valenciana, dentro del área de “Lenguajes: Comunicación y representación” (p. 10), sin hacer mención explícita a ningún tipo de repertorio musical.

Por lo que respecta a EP, la asignatura musical queda regulada por el *Real Decreto 126/2014*, el cual señala que la disciplina estudiada se divide en tres bloques:

el primero referido a la escucha, en el que el alumnado indagará en las posibilidades del sonido; el segundo bloque comprende el desarrollo de habilidades para la interpretación musical; el tercer bloque es el destinado al desarrollo de capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y práctica de la danza (p. 19401).

Sin embargo, como sí ocurre en el caso de Valencia, el *currículum* no viene diferenciado por cursos académicos. En concreto, la apreciación sobre la música popular se puede encontrar en el tercer bloque, al mencionar entre los criterios de evaluación “adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio [...]” (p. 19405). A partir de ahí, los estándares de aprendizaje hacen continua alusión a la necesidad de trabajar con el patrimonio cultural y artístico. Con todo, dicho sustrato, debido a la amplitud de su definición, podría extenderse no solo a la comunidad madrileña sino al repertorio folclórico del resto del país.

En Andalucía, finalmente, la normativa comparte las mismas peculiaridades señaladas para las dos comunidades anteriores. A la hora de imbricar el patrimonio musical andaluz en la práctica docente, la normativa regional (Consejería de Educación, 2008), señala que, al objeto de que aquellas enseñanzas “cobren sentido

para los niños y niñas, conecten con sus intereses y motivaciones y generen en ellos aprendizajes que les permitan comprender gradualmente el mundo e intervenir en él” (p. 17), el desarrollo del currículo tendrá en cuenta, entre otros aspectos, “el patrimonio cultural y natural de nuestra comunidad”, entre el que se incluye “el folklore” y “la diversidad de sus manifestaciones artísticas [...] tanto tradicionales como actuales”, que deberán “tomar parte, de modo transversal, del desarrollo del currículo” de toda la etapa (p. 18).

Concretando lo anterior, al describir el área de “Lenguajes: Comunicación y representación” y, más concretamente, al indicar los contenidos de su tercer bloque (“Lenguaje artístico: musical y plástico y medios audiovisuales y las tecnologías de la información y comunicación”), la normativa señalada indica que, en el primer ciclo, debe acercarse al alumnado *activamente* “al folklore andaluz y, en general, a todas las manifestaciones propias de nuestra cultura” (p. 36). Esto queda justificado porque la música es “un instrumento de enriquecimiento cultural a través del cual llegan a conocer las tradiciones y manifestaciones tanto de la cultura propia como ajena” (p. 38). Para el segundo ciclo, explicita que “la música popular andaluza” como “La Tarara, Gatatumba [o] Arroyo Claro [...], debido al disfrute y diversión que produce, al gran número de estribillos, melodías, y coletillas, a la facilidad para ser acompañada rítmicamente por gestos y movimientos de todo el cuerpo” debe considerarse “un instrumento privilegiado” para fomentar las situaciones descritas y que, además, “habrá de ser fomentada como parte del patrimonio cultural andaluz” (p. 44). Profundizando en esta última idea, se añade que “el flamenco, como expresión que supera la definición de música folclórica andaluza para elevarse a la categoría de arte universal [...] debe estar presente en las aulas de educación infantil” (p. 44).

En lo que toca a la EP, la normativa (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015a) señala entre los objetivos de la etapa el de “conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora” (p. 13), así como “conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de la misma como comunidad de encuentro de culturas” (p. 14). La *Orden de 17 de marzo de 2015*

concreta los objetivos anteriormente enunciados, aunque la música prácticamente desaparece de la etapa, pues no tiene asignada un área propia ni sus contenidos quedan claramente recogidos desde el punto de vista legal. De esta suerte, solo es posible encontrar mención a la disciplina artística y, más concretamente, al patrimonio musical andaluz, en el CE.3.7, el cual menciona que se debe lograr “comprender, valorar y disfrutar las diferentes manifestaciones culturales y lingüísticas de nuestra comunidad autónoma”, apuntándose como contenido curricular el estudio del “flamenco como patrimonio de la humanidad” (p. 78).

En cuanto a la normativa de los estudios de Grado, en la Universidad de Valencia, las competencias básicas, generales y específicas de estas titulaciones tratan de recoger las principales capacidades que debe desarrollar el futuro profesorado. Entre las específicas para Infantil, se señala la importancia del conocimiento de fundamentos musicales, desde canciones que promuevan la educación auditiva, rítmica y vocal. Además, otra relaciona la formación cultural con el currículum artístico, lo que contribuye a orientar este hacia la música tradicional de la comunidad. Estas competencias quedan justificadas por lo establecido en el *Decreto 32/2008*, que enfoca la presencia musical hacia las canciones populares infantiles y folklóricas.

Ya en GEP, las competencias específicas se multiplican: apreciar el valor educativo de la música, desarrollar la capacidad creativa, de interpretación y de improvisación, desarrollar la expresión corporal y vocal, etc. Pero no se continúa la utilización de las canciones populares infantiles para formar la propia identidad cultural y, tampoco se señala el uso de otras piezas musicales de diferentes estilos, géneros, etc. En este caso, no se puede decir que las guías docentes de las asignaturas musicales tengan mucho donde basarse para justificar el uso de uno u otro repertorio.

En la Universidad Complutense de Madrid, el GEI refiere que, entre las competencias generales, el estudiante debe conocer los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de todos los elementos del *currículum*, entre los que menciona de forma específica los musicales. A partir de aquí, la asignatura musical,

encuentra su lugar en las competencias de la materia 10 (Música, Expresión Plástica y Corporal), refiriéndose a ella a través de las posibilidades que el arte sonoro otorga al desarrollo completo del individuo. Así, por ejemplo: “CM 13.5.1. Conocer los fundamentos musicales [...] del currículum de esta etapa [...]. CM 13. 6. 1. Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal” (p. 93).

En lo referente al GEP, las competencias son muy similares a las de la titulación anterior, por lo que se aprecia aquí también la necesidad del conocimiento íntegro del currículum. En esta línea, debe tenerse en cuenta las competencias del módulo didáctico disciplinar, puesto que hace alusión a: “CM8.9. Comprender los principios que fundamentan la Educación Musical y Plástica en la formación de este nivel educativo” (p. 3).

En la Universidad de Granada, a la postre, los GEI y GEP recogen lo relacionado con la educación musical en las competencias específicas señaladas para cada asignatura de las dedicadas a la formación en el arte sonoro. Así, en el GEI, entre tales competencias se destacan, por ser las que más cabalmente entroncan con los objetivos de este trabajo, las siguientes: en el GEI, las que aspiran a “potenciar el uso de los lenguajes corporal, plástico y musical para conseguir una mejor expresión, respetar el trabajo propio y desarrollar habilidades sociales” o bien “promover la sensibilidad relativa a la expresión musical, corporal y plástica” (en la asignatura “Estrategias y Recursos Didácticos en Educación Corporal, Plástica y Musical”), pero sobre todo “conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal” (en la asignatura “La música en la Educación Infantil”); en el caso del GEP, las que procuran “comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes” (Educación Musical), “desarrollar una actitud crítica ante el papel de la música en la sociedad actual, en particular en los medios de comunicación, y sus implicaciones educativas” (en la asignatura “La educación musical en el aula”) o bien “desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes a los estudiantes” (en la asignatura “Educación Musical”), aunque especialmente “analizar y seleccionar

un repertorio de audiciones, actividades y juegos de discriminación auditiva adecuadas a las diferentes edades de la etapa primaria” (en la asignatura “La audición musical en el aula”).

Método

Se ha realizado un análisis documental de las diferentes guías docentes de los GEI y GEP, de distintas universidades españolas, centrándose en las asignaturas de Música, a saber, Valencia, Madrid y Granada. En estas, se ha analizado la presencia de referencias a diferentes géneros, estilos, formas musicales, etc., para tratar de comprobar qué usos musicales se defiende en ellas y si responden o no a las exigencias de las normativas vigentes, estatal y autonómica. Esto ha sido realizado tomando como base las distintas competencias establecidas en los dos grados estudiados, como base para justificar el análisis realizado. En consecuencia, el estudio pretende comprobar si la formación recibida fijada en las guías docentes de cada asignatura avala la formación documentada en las diferentes referencias legislativas y en las competencias establecidas para cada Grado.

Resultados

En la Universidad de Valencia, en el GEI, la asignatura “Estimulación e Intervención Temprana: Música, Grafismo y Movimiento” solo incluye referencias a un repertorio clásico. En este caso, la literatura científica relacionada con los efectos cerebrales de la música avala que la guía docente se centre únicamente en el trabajo de dicho repertorio.

Por su parte, “Procesos musicales en Educación Infantil” es una asignatura en la que se indica el trabajo de las canciones infantiles y las metodologías principales del siglo XX, que implican un repertorio tradicional-popular valenciano, obviándose referencias a otro tipo de repertorio sí presente en la legislación estatal.

En la asignatura “Taller multidisciplinar de proyectos de expresión musical, plástica y corporal” de GEI, se hace especial referencia a los cancioneros y a las danzas del mundo y ninguna a la

música de arte. Sus referencias al folclore valenciano son mucho más numerosas que a las músicas de otras partes del mundo o, incluso, del propio territorio nacional. Ahora bien, sí se está orientando y justificando una selección concreta de repertorio.

En cuanto a las asignaturas de GEP, “Didáctica de la Música de la Educación Primaria”, incluye el trabajo de canciones sin referencias a estilos o géneros específicos; de modo que, atendiendo a las competencias del Grado, quedaría justificado el uso de cualquier tipo de música que el docente considere pertinente. Ahora bien, en la legislación vigente para EP sí se asientan líneas a seguir sobre el tipo de repertorio que debe trabajarse, como ya se comentó en anteriores epígrafes. La inexistencia de referencias a cualquier tipo de música que dé pistas al profesorado sobre el punto de partida para el trabajo de los contenidos de esta guía entra en conflicto cuando se llega a las referencias básicas: el material de estudio recomendado sí presenta un catálogo para trabajar, que casualmente cuenta con más repertorio popular-tradicional de todo el mundo que “clásico”. Así, se guían los pasos del docente hacia lo establecido en la legislación vigente.

En la guía de “Didáctica musical”, no se observan referencias a actividades prácticas interpretativas. De modo que, no resulta extraño que no se incluyan referencias a un posible elenco que deba trabajarse; aunque, el estudio de las metodologías Orff y Kodaly traen implícito el trabajo de un repertorio determinado, más próximo a lo tradicional-popular.

Otra asignatura, “Educación instrumental”, presenta más carencias informativas que la anterior, puesto que solo menciona el trabajo del instrumental escolar desde las canciones, sin más referencias. ¿Cómo puede saber el docente qué canciones son las adecuadas? O más bien, ¿cómo puede justificar el docente la utilización de unas u otras sin referencias en la guía?

Nuevamente, observamos referencias vagas a la utilización de canciones en la guía de “Educación vocal”. Aunque, en las referencias se incluye un importante material que garantizará la iniciación del alumnado en la música a través de la canción popular; de manera que, la guía da a entender que el repertorio que se utilizará será el tradicional-popular, siempre valenciano. También

“Música y Movimiento” al defender el trabajo de danzas del mundo, implica la presencia de otras músicas diferentes a la clásica.

“La educación física, plástica y musical y su didáctica en las necesidades educativas especiales” se centra en trabajar el amplio espectro de alumnado incluido en las denominadas medidas de atención a la diversidad de la legislación. Sin embargo, ni entre sus epígrafes ni en los distintos contenidos que incluyen, así como tampoco en su bibliografía, se hacen referencias a repertorios específicos que puedan o deban trabajarse. Surge, otra vez, la cuestión de cuál es el criterio del docente ante la selección del material sonoro.

Una asignatura que podría considerarse “alejada” del análisis presentado, es “Música y tecnologías de la información y la comunicación”, de cuarto curso. Esta pretende la formación en recursos tecnológicos para el aula de Primaria, pero no incluye referencias a ningún tipo de repertorio. Esto resulta curioso, porque si su intención es formar al futuro profesorado en la creación y edición de partituras, de mezclas musicales, desde las TIC, entonces, ¿qué sustrato musical debería trabajarse en ella?

En cuanto a la Universidad Complutense de Madrid, esta establece dos asignaturas específicas para el GEI: “Desarrollo de la expresión musical en Educación Infantil” y “Didáctica de la expresión musical en Educación Infantil”. La primera de ellas aborda las competencias de base para el desarrollo de las destrezas musicales primarias (ritmo, movimiento, canto), con el fin de poder ser aplicadas al aula de Infantil por profesorado no especialista en la materia. Con todo, se trata de una *especie* de lenguaje musical muy básico o de la planificación del proceso de alfabetización musical. Con respecto a la segunda, “Didáctica de la expresión musical en Educación Infantil”, esta abarca los procesos didácticos para llevar a cabo actividades musicales en el aula de 0 a 3 años. Se contempla entonces, como la aplicación pedagógica de todo lo aprendido en la materia anterior.

En ninguna de ellas se hace mención a un repertorio específico (ni tradicional, ni popular, ni histórico): solamente en la segunda de ellas, se hace alusión a un género (la canción), como elemento aglutinador de toda la actividad musical.

Si se tiene ahora en cuenta el GEP, se puede observar una sola asignatura musical: “Música en Educación Primaria”. En ella, se abordan de forma conjunta los conocimientos musicales y didácticos propios y necesarios en la materia. De nuevo, no se hace alusión a un repertorio específico, por lo que se otorga libertad al maestro de utilizar aquel que considere necesario.

En la Universidad de Granada la educación musical queda recogida en las asignaturas: “Didáctica de la Música en la Educación Infantil”, “Estrategias y Recursos Didácticos en Educación Corporal, Plástica y Musical” (Infantil), “La Música en la Educación Infantil”, “La audición musical en el aula” (Primaria), “Educación Musical” (Primaria), “Práctica con instrumentos musicales en la escuela” (Primaria), “Recursos Musicales para la Escuela” (Primaria). A pesar de su notable número, los objetivos y contenidos generalmente aluden a aspectos generales de la formación musical, sin prestar atención al patrimonio musical de la región. Así, en el GEI, el ítem relacionado con la canción infantil, entendida como elemento globalizador de la enseñanza de esta etapa, aparece recurrentemente dentro de los diferentes bloques teóricos y prácticos de la totalidad de las guías consultadas a excepción de la asignatura “Estrategias y Recursos Didácticos en Educación Corporal, Plástica y Musical”, en la que no se hace mención alguna a dicho recurso educativo. Pese a ello, en ninguna de las guías se recoge qué repertorio va a trabajarse, debiéndose entender entonces que este provendrá de los juegos de canciones seleccionadas que aparecen en algunos de los documentos recogidos en la bibliografía, según ocurre, por ejemplo, en el manual de Pascual Mejía (2006).

En el caso del GEP, la situación es muy similar, siendo tan solo en la asignatura “Práctica con instrumentos musicales en el aula” donde se recoge explícitamente un texto relacionado con el asunto de este artículo. Se trata del *Cancionero de Andalucía* (Hidalgo Montoya, 1984), que, en lugar de encontrarse citado en las asignaturas consagradas a la educación musical general o específicamente vocal en la citada etapa educativa, solo queda — paradójicamente— recogido en la que la Universidad de Granada dedica a la práctica con instrumentos musicales. Del resto de guías

estudiadas, ninguna hace mención en concreto a la formación vocal o al estudio de un repertorio autóctono —ni siquiera el flamenco, que tan explícitamente recoge la normativa legal— como parte natural del currículum, pese a que los diferentes temarios señalan epígrafes denominados “Identidades sociales y gustos musicales” (en la asignatura “La audición musical en el aula”) o “La canción como elemento expresivo” (en la asignatura “Educación Musical”).

Discusión y conclusiones

En la Comunidad Valenciana, los currículos para los GEI y GEP no terminan de ajustarse a las exigencias legislativas. Se forma al docente con una excesiva libertad de cátedra, dada por unas guías docentes que no definen claramente el repertorio que debe trabajarse durante esta etapa formativa. Así pues, no resulta extraño encontrarse con un profesorado desconocedor, en gran medida, de un repertorio variado y acorde con el estipulado en la legislación vigente.

La Comunidad de Madrid por su parte, establece unas asignaturas específicas para los Grados objeto de estudio, en consonancia al currículum de dichas etapas educativas. De este modo, ya que los Reales Decretos no hacen alusión a un sustrato musical en específico (sino al patrimonio cultural y artístico), las guías docentes de las asignaturas de música respetan esa libertad de elección de recursos. Al mismo tiempo, es sintomático que ya las áreas de contenido (para Infantil), ya los bloques de contenido (para Primaria) inciden en la adquisición de un lenguaje musical básico (experimentado, especialmente, a través del entorno en Infantil y mediante recursos de aula, en Primaria) en consonancia con lo reflejado en las citadas guías para Educación Superior.

En el caso de Andalucía, lo que se encuentra es, de un lado, la aplicación consonante y general de los principios que dimanan de la legislación y, de otro, la casi total ausencia a cualquier sustrato musical propio en las guías docentes estudiadas, pese a que, al menos en la etapa de Educación Infantil, la legislación regional específicamente señala su importancia y, por tanto, su cabida en la práctica docente. En el caso de la EP —mucho más laxa en cuanto

a contenidos musicales debido al terrible barrido que se ha realizado de la educación artística en general y de la educación musical en particular (Giménez, 2013)—, no obstante la importancia que el flamenco tiene en el bloque de las Ciencias Sociales, dicho repertorio no tiene ningún tipo de presencia en las asignaturas que se ofertan al estudiantado, siendo que la música popular-tradicional andaluza tan solo asoma en una asignatura en principio alejada de los contenidos que más claramente tienen relación con el objeto de estudio de este artículo: la práctica instrumental. Esta situación debe entenderse, a nuestro juicio, no solo en clara relación con la práctica desaparición de la música en la EP, merced a la última regulación estatal de dicha etapa, sino también en directa relación con la transferencia de la competencia en materia de educación a Andalucía.

Las comunidades andaluza y valenciana cuentan con un importante repertorio tradicional que no siempre es potenciado por las guías docentes analizadas en este trabajo. Semejante situación lleva a poder considerar la situación del repertorio popular-tradicional en condiciones similares en las tres comunidades autónomas estudiadas. Así, puede decirse que tanto Madrid como Valencia y Andalucía potencian un repertorio más clásico que tradicional en el mejor de los casos, aunque la documentación consultada sugiere que se mueven más en la línea de dejar en manos del docente qué tipo de repertorio debe trabajarse en el aula universitaria. Esto termina llevando a incongruencias entre legislación vigente, guía docente de grado y prácticas educativas en educación obligatoria.

Referencias

Andreu, M^a y Godall, P. (2012). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria; la adquisición de las competencias básicas de Primaria en un centro integrado de música. *Revista de Educación*, 357, 179-202.

Arévalo, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *LEEME*, 23, 1-14.

Aróstegui, J. L., & Espigares, A. W. (2016). Interculturalidad en el aula de música de educación primaria. Un estudio de caso desde una

García-Gil, D.; Pérez-Colodrero, C.; Bernabé Villodre, M. M. (2018). ¿Qué canciones infantiles se trabajan en el aula universitaria? Guías Docentes y realidades educativas desde una visión comparada. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º14, setembro, 2018, 37-55. ISSN: 2182-018X. DOI: 10.30827/dreh.v0i14.7484

perspectiva postcolonial. *Revista Electronica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 89-99. <http://doi:10.5209/RECIEM.50874>

Ballesteros, M., García, M. (2010). Recursos didácticos para la enseñanza musical de 0 a 6 años. *LEEME*, 26, 14-31.

Bautista, V. E. (2013). La actitud del alumnado de Educación Secundaria hacia la Música Clásica en Andalucía. Un estudio analítico-descriptivo. *LEEME*, 31, 1-32.

Campayo, E. A., Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124-139. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.518644>

Cebrián Velasco, B., Martín, M. I., & Miguel Arroyo, A. (2013). *Cómo trabajar la motricidad en el aula: Cuñas motrices para infantil y primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Consejería de Educación (2008). *Decreto 17/2008, de 6 de marzo del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid, las enseñanzas de la Educación Infantil*. BOCM (12/03/2008), nº61, referencia 1054, pp. 6-15.

Consejería de Educación (2008). *Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía*. BOJA (26/08/2008), nº169, pp. 17-53.

Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2015a). *Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación Primaria en la comunidad Autónoma de Andalucía*. BOJA (13/03/2015), nº50, pp. 11-22.

Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2015b). *Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación Primaria en Andalucía*. BOJA (27/03/2015), nº60, pp. 9-142.

Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2008). *Decreto 32/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*. DOGV (03/04/2008), nº5734, referencia 2008/3838, pp. 55018-55048.

Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana*. DOGV (07/07/2014), nº7311, referencia 2014/6347, pp. 16325-16694.

Epelde, A. (2009). Importancia de la improvisación y acompañamiento musicales. *Creatividad y Sociedad*, 13, 129-153.

Escabosa, T., Pérez, J. C. & Santaflorientina, L. (2013). Dudas sobre la LOMCE. *Fórum Aragón*, 7, 21.

García-Gil, D.; Pérez-Colodrero, C.; Bernabé Villodre, M. M. (2018). *¿Qué canciones infantiles se trabajan en el aula universitaria? Guías Docentes y realidades educativas desde una visión comparada*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º14, setembro, 2018, 37-55. ISSN: 2182-018X. DOI: 10.30827/dreh.v0i14.7484

- Flores, S. (2013). Qué música enseñar hoy: del paradigma de apreciación musical a la sociedad del siglo XXI. *Brocar*, 37, 155-166.
- Giménez, F. J. (2013). Presente y futuro de las enseñanzas musicales en España. *Revista MAR. Música de Andalucía en la Red*, nº extraordinario, 123-139.
- Hidalgo Montoya, J. (Comp.) (1984). *Cancionero musical de Andalucía*. Madrid (España): Antonio Carmona.
- Jefatura del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE (10/12/2013), nº295, referencia 12886, pp. 97858-97921.
- Lizaso, B., García-Gil, D. (2013). Audición musical en la escuela y cultura del espectáculo/musical hearing in the school and performance culture/audição musical no desempenho escolar e cultura do espetáculo. *Egitania Scientia*, 12, 147-154.
- Longueira, S. (2013). Los retos educativos en la sociedad del conocimiento. Aproximación a las aportaciones desde el ámbito de la educación musical. *TESI*, 14 (3), 211-240.
- Mateos, D. (2013). Perfil del profesorado de música en Educación Primaria durante su etapa de formación universitaria. *LEEME*, 31, 52-78.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006). *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil*. BOE (04/01/2007), nº185, referencia 185, pp. 474-482.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. BOE (01/03/2014), nº 52, referencia 2222, pp. 19349-19420.
- Pascual Mejía, P. (2006). *Didáctica de la música para Educación Infantil*. Madrid (España): Prentice-Hall.
- Pérez, O. A. (2014). La música receptiva como estrategia. *Revista Digital La Gaveta*, 20, 23-31.
- Pérez-Colodrero, C., García-Gil, D. (2016). Despertando en las almas jóvenes un amor profundo por España: Estudio del cancionero de la sección femenina del frente de juventudes de F.E.T. y de las J.O.N.S (1943). In: Carlos Collado Seidel (Ed.), *Himnos y canciones: imaginarios colectivos, símbolos e identidades fragmentadas en la España del siglo XX* (pp. 51-64). Granada: Comares.
- Rodríguez, R. P., Giráldez, V. A. (2015). Análisis descriptivo de las sesiones e instalaciones de psicomotricidad en el aula de educación infantil. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2 (1), 125-146.

García-Gil, D.; Pérez-Colodrero, C.; Bernabé Villodre, M. M. (2018). ¿Qué canciones infantiles se trabajan en el aula universitaria? Guías Docentes y realidades educativas desde una visión comparada. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º14, setembro, 2018, 37-55. ISSN: 2182-018X. DOI: 10.30827/dreh.v0i14.7484

Rodríguez, V. J. (2016). La competencia musical del docente de Educación Infantil. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 378-380.

Rubia, F. A. (2013). La LOMCE, una ley que apuesta por las desigualdades sociales. *Fórum Aragón*, 7, 23-29.

Urrutia, A., Díaz, M. (2013). La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 17, 1-40.

Para saber más sobre las autoras...

Desirée García-Gil

Doctora con Mención de *Doctor Europeo* en Historia y Ciencias de la Música (Universidad de Granada), Licenciada en Teoría de la Literatura y Literatura, Diplomada en Magisterio especialidad Educación Musical por la Universidad de Granada.

Profesora Superior de Piano.

Profesora del Área de Expresión Musical en la Universidad Complutense de Madrid (España).

Sus líneas de investigación se centran en el análisis del currículum histórico y en las relaciones de género.

Directora de la Revista *RECIEM* (Revista Científica de Investigación en Educación Musical), de la universidad Complutense de Madrid.

Consuelo Pérez-Colodrero

Doctora con Mención de *Doctor Europeo* en Historia y Ciencias de la Música (Universidad de Granada) y Primer Premio Nacional Fin de Carrera.

Profesora Superior de Piano y de Solfeo, Teoría de la Música, Repentización, Transporte y Acompañamiento.

Profesora del Departamento de Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Granada (España).

Su investigación se centra en el patrimonio musical andaluz (identidad cultural, aspectos de género, historiografía) y del currículum histórico.

María del Mar Bernabé Villodre

Doctora en Técnicas avanzadas de investigación histórica, artística y geográfica, Máster en Musicoterapia, Técnico Superior en Discapacidad, Título Superior en Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical, Técnico Profesional en Atención Temprana, Licenciada en Historia del Arte.

Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valencia (España).

García-Gil, D.; Pérez-Colodrero, C.; Bernabé Villodre, M. M. (2018). ¿Qué canciones infantiles se trabajan en el aula universitaria? Guías Docentes y realidades educativas desde una visión comparada. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º14, setembro, 2018, 37-55. ISSN: 2182-018X. DOI: 10.30827/dreh.v0i14.7484

Coordinadora de la Unidad Docente de Música y Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Valencia (España).

Sus líneas de investigación están centradas en la atención a la diversidad desde la Música.

Como citar este artículo...

García-Gil, D., Pérez-Colodrero, C. & Bernabé Villodre, M. M. (2018). ¿Qué canciones infantiles se trabajan en el aula universitaria? Guías Docentes y realidades educativas desde una visión comparada. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 14, 37-55.

DOI: 10.30827/dreh.v0i14.7484

García-Gil, D.; Pérez-Colodrero, C.; Bernabé Villodre, M. M. (2018). ¿Qué canciones infantiles se trabajan en el aula universitaria? Guías Docentes y realidades educativas desde una visión comparada. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º14, setembro, 2018, 37-55. ISSN: 2182-018X. DOI: 10.30827/dreh.v0i14.7484