



VOL.24, Nº2 (Julio, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

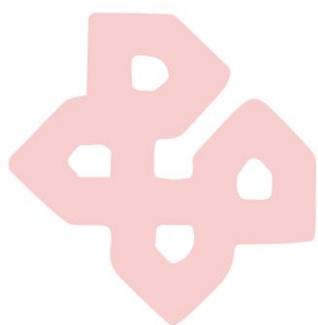
DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.14087

Fecha de recepción: 22/01/2018

Fecha de aceptación: 15/04/2018

PERSPECTIVA DEL DOCENTE ANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LENGUAJE MUSICAL EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE ESPAÑA

Perspective of the teacher in the teaching-learning process of the musical language in the professional conservatories of music of Spain



*María José Sánchez-Parra¹, Felipe Gértrudix-Barrio¹
y Manuel Gértrudix-Barrio²*

¹ *Universidad de Castilla-La Mancha*

² *Universidad Rey Juan Carlos*

E-mail: mjose.sanchez@uclm.es;

felipe.gertrudix@uclm.es; manuel.gertrudix@urjc.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2161-2746>

<http://orcid.org/0000-0001-8093-5698>

<http://orcid.org/0000-0002-5869-3116>

Resumen:

El Lenguaje Musical constituye uno de los pilares donde se asienta el resto de conocimientos musicales, ya que su aprendizaje contribuye a las bases de un instrumentista, de un compositor o de un docente de música, ya que implica un cuádruple enfoque formativo: auditivo, vocal, rítmico y teórico. El estudio tiene por objetivo conocer las opiniones que tienen los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Lenguaje Musical en los Conservatorios Profesionales de Música de España. La metodología utilizada ha sido no experimental de tipo exploratorio, teniendo como instrumento de investigación la encuesta. La muestra elegida, con afijación simple no

ponderada ha sido de $n=155$ de una población de 320 profesores de Lenguaje Musical, con un nivel de confianza del 95% (dos sigmas) y $P=Q$, el error máximo posible de $\pm 6\%$, para el conjunto de la muestra y en el supuesto de muestreo aleatorio simple. Como variables de estudio se han analizado: a) las dimensiones que engloban la materia del Lenguaje Musical, b) la metodología utilizada, c) los recursos, d) la formación del profesorado, e) la organización de la enseñanza de la materia y f) la coordinación entre profesores. Los resultados obtenidos demuestran que: 1) el ritmo es la dimensión que más se trabaja, 2) las TIC se imponen como recurso fundamental para ciertos aprendizajes, 3) se hace imprescindible crear un nuevo diseño educativo innovador y adaptado a las necesidades del nuevo estudiante que ingresa en un Conservatorio Profesional de Música.

Palabras clave: educación musical; lenguaje musical; métodos musicales.

Abstract:

The Musical Language constitutes one of the pillars where the rest of musical knowledge is based, since its learning contributes to the bases of an instrumentalist, a composer or a music teacher, since it implies a quadruple formative focus: auditory, vocal, rhythmic and theoretical. The objective of the study is to know the opinions of a sample of teachers about the teaching-learning process of the subject of Musical Language in the Professional Music Conservatories of Spain. The methodology used has been non-experimental exploratory type, having as a research instrument the survey. The chosen sample, with simple non-weighted affixation, was $n=155$ from a population of 320 teachers of Musical Language, with a confidence level of 95% (two sigma's) and $P=Q$, the maximum possible error of $\pm 6\%$, for the whole sample and in the simple random sampling scenario. As study variables: a) the dimensions that make up the theme of the Musical Language, b) the methodology used, c) the resources, d) the teacher training, e) the organization of the teaching of the subject and f) the coordination among teachers. The results obtained show that: 1) the rhythm is the dimension that works the most, 2) ICTs are imposed as a fundamental resource for certain learning, 3) it is essential to create a new innovative educational design adapted to the needs of the new student.

Key Words: music education; musical language; musical methods.

1. Introducción y justificación

La música construye, por sus características y por la riqueza de sus elementos, un objeto equivalente o comparable a cualquier acción realizada por el ser humano, ya sea física, afectiva, comunicativa, o intelectual. A través del ritmo, la música afecta al individuo a nivel corporal; por la melodía llega a su afectividad y por la armonía y su estructura formal y artística despierta en la persona una respuesta superior de orden mental o supra mental (Willems, 2011). Como lenguaje, la música es tan natural para el ser humano como su propio idioma y, como tal, puede transmitir impresiones, sentimientos y estados de ánimo: “debe nacer y crecer según las leyes de la vida” (p. 25), siendo el mejor aliado que tiene nuestro cerebro para conectar los dos hemisferios (Despins, 2013).

El propósito del Lenguaje Musical es desarrollar capacidades vocales, rítmicas, psicomotoras, auditivas y expresivas en el ser humano que permitan identificar el código musical de tal forma que se convierta en un instrumento útil y eficaz de comunicación y representación (LOGSE, Real Decreto 756/1992), favoreciendo la creación de propuestas creativas que faciliten el desarrollo de metacognición en el estudiante (LOMCE, Ley Orgánica 8/2013).

Por su parte, la asignatura de Lenguaje Musical, como materia de estudio en los Conservatorios Profesionales de Música, ha sufrido numerosos cambios a través de los años con la implantación de diferentes planes de estudio (siete leyes educativas diferentes), produciéndose la mayor variación en 1990, con la LOGSE. A pesar de todas estas mudanzas y del nivel de exigencia que supuso para el profesorado la asignatura de Lenguaje Musical, siempre ha despertado cierta “apatía” hacia su estudio por parte de los estudiantes y una falta de coordinación entre los docentes de instrumentos y los de Lenguaje Musical, situaciones que incluso han provocado el abandono de los estudios musicales por parte del estudiante (Valencia Déniz y Ventura del Rosario, 2003).

Teniendo en cuenta este escenario en el que se justifica este estudio, nos preguntamos: ¿qué tipo de opinión tendrán los docentes, que imparten actualmente la materia de Lenguaje Musical en el contexto de los Conservatorios Profesionales de Música de España, acerca de su proceso de enseñanza-aprendizaje?

2. Fundamentación

2.1. El lenguaje musical como objeto de estudio

Partiendo desde una revisión histórica y legislativa, comprobamos como la enseñanza del lenguaje musical ha tenido muchos cambios a lo largo del tiempo, casi siempre asociada a una minoría. No fue hasta la aparición de los métodos activos de mediados del siglo XX cuando se produce una verdadera revolución en el pensamiento pedagógico del Lenguaje musical. A partir de ese momento, la música se percibe como una parte de la realidad del niño que debe estar al alcance de todos y no solo de unos pocos (López Quintás, 2013), y que debe estar fuertemente anclado en la experiencia del propio estudiante (Gaunt & Westerlund, 2014).

Figura 1. Tendencias.



Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a los planes de estudios musicales implantados en España a lo largo de estos 100 años, se comprueba como las competencias, en materia de educación en los Conservatorios de Música de España, han evolucionado hacia una mayor profesionalización y regularización de los estudios musicales. Además, se ha podido comprobar, a partir del análisis de las distintas programaciones didácticas de Lenguaje Musical publicadas en las webs de los Conservatorios Profesionales de las Comunidades Autónomas de España, que existen ciertas tendencias de progreso y avance en lo declarado que difiere de los estándares legislativos (ver figura 1). Así, entre los objetivos destacan algunos por su singularidad como: a) utilizar las tecnologías digitales (Castilla-La Mancha), b) desarrollar el potencial creativo (Canarias y Castilla-La Mancha); c) Comprender el Lenguaje Musical como medio de expresión de emociones (Castilla-La Mancha y Asturias); d) Estimular el interés por profundizar en el conocimiento (Castilla-La Mancha); e) Conocer las características de la escritura del instrumento (La Rioja) y f) Vivenciar la acentuación rítmica a través del movimiento (Canarias).

A pesar de estos pequeños progresos, las actuales programaciones necesitan todavía de una profunda renovación para acercarse más a los estudiantes que actualmente ingresan en los Conservatorios Profesionales de Música. Por ejemplo, contextualizando el sonido que conocen (canciones comerciales) con las canciones y melodías que se enseñan (Santamaría Herranz, 2006), se podrían “realizar tareas de reconocimiento y memoria mucho mejor que con el material musical no familiar” (Hargreaves, 2002, pág. 89). Al fin y al cabo estas melodías constituyen las “verdaderas” canciones actuales de la música occidental (Sierra, 2008) sobre la base de un proceso de *aculturación*, “donde el niño tiene algunas cosas muy claras también desde el punto de vista armónico, y protesta cuando, esperando una cadencia perfecta, se produce una rota (López de Arenosa, 2004, pág. 125).

2.2. Las competencias del Lenguaje musical

El estudio del lenguaje musical supone para el estudiante un aprendizaje global en el que se integran cuatro dimensiones fundamentales: educación auditiva, educación vocal, educación rítmica, y educación teórica. Es importante insistir en el trabajo para desarrollar competencias musicales globales en los estudiantes (Jorquera Jaramillo, 2002) como la percepción global del discurso musical (Berrón Ruiz, Monreal Guerrero, y Balsera Gómez, 2017), donde la interiorización de la escucha, la interpretación y la reflexión, posibilitan al estudiante niveles de profundización gradual (Sarffson, 2002).

La percepción auditiva es el pilar fundamental dentro del aula de Lenguaje Musical, pues conduce a la expresión musical que puede hacerse a través del canto, del movimiento, de la audición y de los instrumentos; y su impartición requiere de una gran organización (Montoro, 2010; Malagarriaga y Valls, 2003) que ayuda al desarrollo de habilidades para resolver ecuaciones sonoras (Palacios, 2001) y que puede entenderse como una actividad meta componencial (Malbrán (1996). Para explicar cómo se produce el proceso de percepción auditiva para dotar de significado a los sonidos, existen múltiples modelos desarrollados por diversos autores: a) modo de

audición autocéntrico y alocéntrico (Schachtel, 2012), b) indicativo, reflexivo e interactivo (Smalley, 1986), c) oír, escuchar, entender y comprender (Schaffer, 2012), y d) la audición inconsciente, la audición asociada, la audición consciente y la audición musical (Lago, 2004). Así mismo, Edgard Willems (2001) explica cómo la audición del niño depende de tres factores: a) la sensorialidad auditiva, b) la sensibilidad auditiva y c) la sensibilidad afectivo-auditiva. Además, la audición colabora a mejorar la concentración, la atención, la discriminación tímbrica, el sentido rítmico, estético y musical (Hernández, Hernández, y De Moya, 2011).

Para Willems (2011), la educación vocal constituye el “mejor medio para desarrollar la audición interior” (pág. 33). Con la educación vocal se desarrolla una buena respiración y emisión de la voz (Torres, 2013). El canto es fuente de alegría, serenidad y un fin de “sentimientos que producen satisfacción y autorrealización” (Lacárcel, 2003, pág. 225), que engrandece al pueblo que lo practica y ayuda a construir y a desarrollar una importante base cultural (Barceló, 1995). Tenemos la capacidad de expresarnos y comunicarnos con los demás a través de la voz. Por ello, los niños, que son musicales por naturaleza, toman la voz como uno de los instrumentos principales para poder comunicarse con el entorno que les rodea (Shehan Campbell, 1998).

El ritmo como primer elemento de la música, es fácilmente integrable en la educación musical por su carácter puramente fisiológico. Por esta razón, prácticamente todas las pedagogías del siglo XX hacen referencia al ritmo de una manera u otra. Dalcroze (1980), nos habla de cómo la sensibilización musical tiene lugar a través del movimiento de todo el cuerpo convirtiéndose en un instrumento musical (Lago y González, 2012), mientras que Willems (1962) relaciona el ritmo con el cuerpo, las emociones y el pensamiento humano, con la música y las demás artes. Por su parte, Kodaly basa su trabajo en torno a la improvisación como técnica para el estudio del ritmo, mientras que Martenot (citado en Perandones, 2010) comenta que la educación musical debe empezar por el ritmo en su expresión más directa.

2.3. Uso de las TIC como recurso para el Lenguaje Musical

Es un hecho innegable y contrastado que nuestra sociedad está en constante cambio, repercutiendo directamente en cómo conocemos, en cómo aprendemos y en los espacios en los cuáles llegamos a aprender (Cabero, 2007). Una sociedad en la que aquellos que no sepan desenvolverse en la cultura y tecnología digital de un modo inteligente, no podrán acceder a la cultura y a los entornos laborales de la Sociedad de la Información, por lo que tendrán una alta probabilidad de quedar marginados en la sociedad del siglo XXI (Gértrudix y Gértrudix, 2007) por: a) su dificultad de acceder a ciertas tecnologías -primera brecha digital-, b) por no adoptarlas ni utilizarlas aunque tengan acceso a ellas -segunda brecha digital-, o c) por la capacidad de su uso, estableciendo una separación “entre aquellas personas que son simplemente consumidores de tecnologías y los que se convierten en proconsumidores” -tercera brecha digital- (Cabero y Ruíz-Palmero, 2018, págs. 24-25)

La utilización de las TIC en la clase de Lenguaje Musical, tiene por objetivos fomentar el interés, optimizar el tiempo de la clase y guiar el estudio en casa por parte de los alumnos, fomentando en estos una “concepción del aprendizaje como conexión, mezcla y reestructuración de la información” (Cabero y Llorente, 2016, pág. 191). Ana Laucirica, José Antonio Ordoñana y Nerea Muruamendaraz (2009), dieron cuenta de ello al declarar que las tecnologías ayudaban a la individualización del aprendizaje, siendo un recurso usado por los estudiantes actuales y adaptado a sistemas de representación formal (aprendizaje cognitivo). Por su parte, Mónica Balo, Pilar Lago y Luis Ponce de León (2014), demostraron que las tecnologías resultan buenas aliadas para mejorar las experiencias ante el dictado musical, o favorecedoras en la participación activa del estudiante, como por ejemplo a través del uso de la pizarra digital de forma interactiva, como así quedó demostrado en el trabajo de María del Mar Bernabé (2015).

Podemos afirmar que cada vez son más los profesores que emplean las TIC en el aula de Lenguaje Musical, a pesar de que existen ciertas actividades que aún siguen siendo más eficaces de un modo de trabajo tradicional, tal y como afirman Juan Rafael Hernández Bravo, José Antonio Hernández Bravo y Miguel Ángel Milán Arellano (2015).

Los estudiantes se sienten más motivados a la hora de utilizar las TIC en el aula de Lenguaje Musical. Además, subir recursos a Internet supone acercar el aula a las familias y fomentar la colaboración e intercambio de información entre profesores de la materia. En este aspecto nos hacemos eco de lo escrito por Juan Domingo Ayala (2011) a la hora de proyectar un Plan de acción; un “cuaderno de bitácoras” con el que se potencie el “colaboracionismo, el compañerismo, el encuentro de actividades tan diversas como todas las que se planteen en bien de los alumnos y alumnas, de las familias y de la comunidad educativa en general” (pág. 6).

2.4. Estado de la cuestión

La enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical es el resultado de una evolución histórica empezando por su denominación, ya que a lo largo de la historia ha recibido varios nombres. Guido d'Arezzo (980-1050) lo denominó Solmisación, Engelbert d'Admont (1250-1332) Ars Solfandi, Carissimi (1605-1674) Ars cantandi, Bocedisación, Solfisación, etc. Pero no fue hasta el siglo XVIII cuando el término se generalizó en Solfeo. Todas ellas coinciden en que el Solfeo es lectura, educación de la voz y sentido rítmico. Pero el Solfeo incluye otras dimensiones que, poco a poco, fueron incorporándose en el currículo. Finalmente quedó formalizado con la denominación de Solfeo y Teoría de la Música a partir del Real Decreto de 25 de agosto de 1917, y con la llegada de la LOGSE, pasó a denominarse Lenguaje Musical.

La práctica solfística ya existía en Occidente desde la antigüedad clásica con el fin de educar la voz mediante ejercicios de vocalización, canto de escalas e intervalos, etc. A partir del siglo XIII en Europa, se divide la enseñanza de la música teórica y de la música práctica. La música teórica se incluía en el Quadrivium que estaba organizado en Aritmética, Geometría, Astronomía y Música. Mientras que el aprendizaje del Solfeo (música práctica) era impartida por los maestros de música de las escuelas primarias,

en las que trabajaban la educación de la voz y el oído con sencillos manuales y cuyo objetivo final era cantar bien. En el siglo XVII el Solfeggio estaba formado por ejercicios que desarrollaban la agilidad vocal y la capacidad de ornamentación. En 1784 se crea la Escuela Real de Canto y Declamación en Versalles (Francia), y en 1793 surgió la primera institución dedicada en exclusiva a la formación de músicos: el Instituto Nacional de Música, que finalmente se transformó, en 1795, en el Conservatorio de Música de París.

Durante el siglo XX, el Solfeo, fue desarrollándose cada vez más y se fue consolidando como un elemento vital para la formación básica de un músico (métodos de Solfège de Lavignac, Danhauser y Lemoine en 1911). Pestalozzi y posteriormente los métodos activos de enseñanza-aprendizaje de la música (Orff, Kodály, Dalcroze, Willems), dieron el impulso final en la creación de una pedagogía musical en donde la música parte de la realidad del niño y debe estar al alcance de todos. Autores e investigaciones posteriores han ido fortaleciendo los diferentes aspectos de la didáctica de la música, prácticamente desde todos los puntos de vista y en todos los niveles educativos. La Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME), ya desde su primer seminario en 1968 (Malbrán y Furnó, 2004), constituyó una de las asociaciones más importantes que han motivado la innovación e investigación de la didáctica musical. Si bien, las investigaciones en torno al objeto de estudio del Lenguaje Musical en los Conservatorios, son todavía insuficientes.

Aun así, podemos distinguir algunos trabajos, dentro y fuera de España, que, por su foco de estudio, se encuentran totalmente relacionados con los objetivos de nuestra investigación (ver tabla 1):

- María Agustina Perandones (2005), investigó sobre el Lenguaje Musical y su enseñanza en los Conservatorios, desde el punto de vista de la acción didáctica.
- Domingo Palacio (2012), con un examen cuasi-experimental, comparó la efectividad de una metodología constructivista frente al método tradicional de la enseñanza de la asignatura de Lenguaje Musical en Conservatorios, mediante la composición por parte del alumnado de ejercicios propios individuales.
- Angela J. Biedenbender (2012) analizó a los docentes de lenguaje musical en los niveles elementales, con el fin de conocer si su estilo de aprendizaje es el que influye directamente con su estilo de enseñanza musical.
- Jou-Lu Hung (2012), mediante un estudio cuantitativo, trabajó en torno a la influencia de varios niveles de complejidad diatónica y cromática en la precisión del tono en lectura a primera vista con estudiantes de música universitarios en el norte de California que se habían formado en sistemas de solfeo fijo y móvil y que tenían experiencia en piano antes de los 12 años.
- Julia González Belmonte (2013) integró el método Dalcroze en las aulas de un conservatorio de música, con el fin de potenciar las facultades de movimiento, creatividad, improvisación, etc., de los niños, a través de la experimentación.

- Mónica Balo (2014) investigó sobre el efecto que produce el timbre en la audición, a través de mediciones en los estudiantes, a la hora de realizar dictados a dos voces.
- Elena Berrón (2016) presentó una nueva metodología para trabajar la educación auditiva en la asignatura de Lenguaje Musical, desde una perspectiva más amplia que la asociada a los dictados tradicionales, tomando como referencia las bases de la armonía tonal, propia de nuestra cultura.
- Damien Sagrillo, Alain Nitschké y Friedhelm Brusniak (2016), investigaron acerca de las habilidades de lectura de música entre los estudiantes de 10 a 14 con seguimiento ocular en escuelas de música en Luxemburgo, Alemania y Hungría. Buscaron cómo explorar las características de los lectores de música, una metodología moderna que permitiera al alumno aprender más del aprendizaje cognitivo, la lectura, el procesamiento de la información o las estrategias de resolución de problemas.
- Por último, la investigación de María Victoria Rodríguez (2017) se encuentra en la misma línea de nuestra investigación y centrado en los Conservatorios y Centros Integrados de la Comunidad de Madrid.

Tabla 1
Resultados principales de estudios relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical.

Investigaciones	Resultados
Perandones, 2005	Los libros de texto son el recurso más utilizado por los profesores.
Palacio López, 2012	La efectividad superior de cierta metodología constructivista para la enseñanza de la asignatura Lenguaje Musical de conservatorio focalizada en la composición por parte del alumnado de ejercicios propios individuales.
Biedenbender, 2012	Estilos de aprendizaje del maestro influyen en el estilo de enseñanza en las aulas elementales de música.
Hung (2012)	Niveles de complejidad diatónica y cromática en la precisión del tono en lectura a primera vista con estudiantes de música con experiencia en piano antes de los 12 años.
González Belmonte, 2013	A través de los ejercicios de Rítmica del Método Dalcroze, los alumnos experimentan la música con todo su cuerpo, y les permite hacer un aprendizaje mucho más significativo y profundo
Balo González, 2014	Resulta más exitoso el comienzo del trabajo tímbrico a dos voces con tímbricas contrastantes que con tímbricas iguales
Berrón Ruiz, 2016	Aplicar en el aula una metodología motivadora e integradora basada en el sistema tonal-armónico mejora la educación auditiva de los alumnos
Sagrillo, Nitschké y Brusniak, 2016	Habilidades de lectura de música, con seguimiento ocular, en escuelas de música en Luxemburgo, Alemania y Hungría.
Rodríguez García, 2017	En la misma línea de investigación y centrado en los Conservatorios y Centros Integrados de la Comunidad de Madrid.

Fuente: Elaboración propia.

3. Objetivos

Como indicábamos al comienzo, el objetivo general de este estudio es conocer la perspectiva del docente, que imparte actualmente la materia de Lenguaje Musical en los Conservatorios Profesionales de Música de España, ante su proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de este objetivo general, resultan los siguientes objetivos específicos:

- Conocer de qué forma trabaja el docente las dimensiones que engloban al Lenguaje Musical.
- Identificar las metodologías didácticas utilizadas en el aula de Lenguaje Musical en los Conservatorios Profesionales de Música de España.
- Conocer cuáles son los recursos didácticos más utilizados por el docente para la enseñanza del Lenguaje Musical.
- Descubrir cuáles son las necesidades específicas en cuanto a formación del profesorado de Lenguaje Musical.
- Analizar qué forma es la más satisfactoria a la hora de coordinar la enseñanza del Lenguaje Musical en los Conservatorios Profesionales de Música de España.

4. Materiales y método

4.1. Diseño de la investigación

Se ha acometido una investigación bajo una doble perspectiva: a) cuantitativa, con el propósito de explicar algunos procesos educativos como la metodología empleada, los recursos o los aspectos organizativos y de coordinación, y b) cualitativa, “basada en datos descriptivos como percepciones, creencias y opiniones, que los participantes expresan a través de sus experiencias y vivencias” (Bisquerra, 2004, pág.285). Esta doble visión proporciona, por un lado, comprensión de lo que ocurre en el aula siempre con el apoyo de la existencia de realidades, produciendo datos descriptivos (Taylor & Bogdan, 1987; Sandín, 2003) y humanistas (Martínez, 2011), y por otro lado, el análisis de datos sobre las variables de investigación con el fin de establecer nuevas teorías (Pita y Pértegas, 2012), utilizando instrumentos, válidos y fiables, mediante la codificación de los hechos (Latorre, Rincón y Arnal, 2003; Albert, 2007). En nuestro caso, la investigación se encuentra dentro del paradigma del diseño de investigación no experimental, de tipo exploratorio, observando el fenómeno tal y como se presenta, sin manipulación de variables ni comparación de grupos de sujetos (Baena Paz, 2014; Abero, et. al., 2015). El instrumento utilizado ha sido el cuestionario, que ha facultado constituir y normalizar el proceso de recopilación de datos sobre las variables que se han medido y que han hecho posible conocer la situación actual sobre la enseñanza-aprendizaje del lenguaje musical en los

Conservatorios Profesionales de Música de España bajo la visión del docente (Aguilar y Barroso, 2015). La investigación se ha desarrollado durante el binomio 2016-2017, ejecutándose en cinco fases de trabajo: a) análisis de la situación o problema, b) desarrollo de soluciones a partir de revisión de los planes de estudio y programaciones didácticas de la asignatura del Lenguaje Musical de los conservatorios profesionales de España, c) definición de las unidades de análisis: diseño del instrumento, d) especificar el sistema de codificación: validación del instrumento y e) extraer las inferencias resultantes del análisis (De Benito Crosetti y Salinas Ibáñez, 2016).

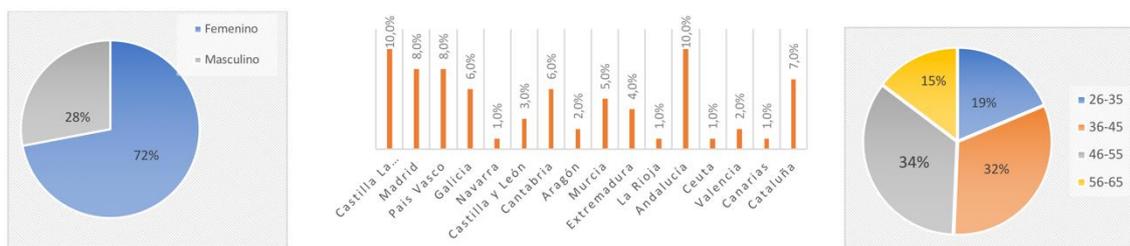
4.2. Muestra

La unidad de análisis de la población ha estado representada por docentes de lenguaje de los Conservatorios Profesionales de Música de España. A través de las estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes correspondiente al curso 2015-2016, sólo se disponía del nº de docentes globales, sin especificar la materia o asignatura que impartían. Al no disponer de este censo oficial de docentes se ha procedido a determinar la población de estudio a partir de la información conseguida de las distintas webs de los Conservatorios Profesionales de Música de España y de los datos estadísticos publicados por las distintas comunidades autónomas. La falta de información homogénea en estas fuentes de información hizo necesario elaborar un censo hipotético aproximado en el que se realizó una estimación de 2,5 profesores por centro. Habida cuenta que existen 131 Conservatorios Profesionales oficiales de música en España (MECD, 2016), la población total resultante ha sido de 337 profesores de Lenguaje Musical.

En el estudio se consideró trabajar sin sub-muestreo dado que: en primer lugar, se ha trabajado con un universo teórico o conceptual, como ya ha sido expuesto más arriba; y en segundo lugar, no se ha considerado la estratificación de la muestra ya que, teniendo en cuenta el número de elementos posibles, habría dado para muchas de las categorías un número insuficiente de casos, lo que hubiese impedido un tratamiento estadístico adecuado para dichos segmentos.

El procedimiento seguido en la selección de la muestra ha sido mediante muestreo aleatorio simple, a partir del directorio de correos electrónicos elaborado previamente en el desarrollo del censo, sin cuotas de sexo, edad o comunidad autónoma de residencia. La muestra alcanzada es de 155 ($n=155$), con afijación simple no ponderada, con un nivel de confianza del 95% (dos sigmas) y $P=Q$ el error máximo de $\pm 6\%$. El 34% de los docentes que contestaron a la encuesta se encuentran en un rango de edad entre 46 y 55 años, un 32% entre 36 y 45 años, un 19% tienen entre 26 y 35 años, mientras que un 15% entre 56 y 65 años. Además, cabe destacar que el 72% de los docentes que contestaron fueron mujeres, frente al 28% que fueron hombres. De las 17 Comunidades Autónomas que forman España, no se ha obtenido respuesta de Asturias, de las Islas Baleares, y de la Ciudad Autónoma de Melilla (ver figura 2).

Figura 2. Descripción de la muestra obtenida.



Fuente: Elaboración propia.

4.3. Instrumento y análisis de datos

El instrumento utilizado en la investigación ha sido el cuestionario. Su confección se ha hecho a partir del análisis de las leyes educativas y de las programaciones didácticas publicadas por los Conservatorios Profesionales de Música en España en torno al Lenguaje Musical y su didáctica, y el cruce con cuatro variables: los métodos de enseñanza, la organización escolar, la coordinación didáctica, y la formación del profesorado (Jorquera, 2004; Guido Gómez, 2016; Rodríguez García, 2017). Para su validación se ha utilizado la entrevista en profundidad con catedráticos especialistas en pedagogía del lenguaje musical y dos focus group con profesores expertos y activos en la enseñanza del lenguaje musical. Mediante pruebas psicométricas, se ha sometido el cuestionario a pruebas de fiabilidad de consistencia interna, dando como resultado un 0.913 en la prueba de Alfa de Cronbach. Ha sido administrado a través de *LimeSurvey* y se ha utilizado como medio de difusión el correo electrónico.

Una vez validado el cuestionario final, se ha procedido a elaborar un directorio de correos electrónicos con la identidad de docentes de lenguaje musical de los Conservatorios Profesionales de Música de las diferentes Comunidades Autónomas. Todas las encuestas que se han realizado fueron anónimas y codificadas, empleando el paquete estadístico SPSS («Statistical Package for the Social Sciences», versión 23).

5. Análisis de resultados

5.1. Los métodos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Lenguaje Musical en los Conservatorios Profesionales de Música de España

En primer lugar se exponen los resultados del análisis sobre la enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical. Las variables analizadas han sido: la metodología didáctica y sus mejoras de futuro, el tipo de alumnado actual, la secuenciación e importancia de las dimensiones que engloban el Lenguaje Musical y el contenido de dicha materia.

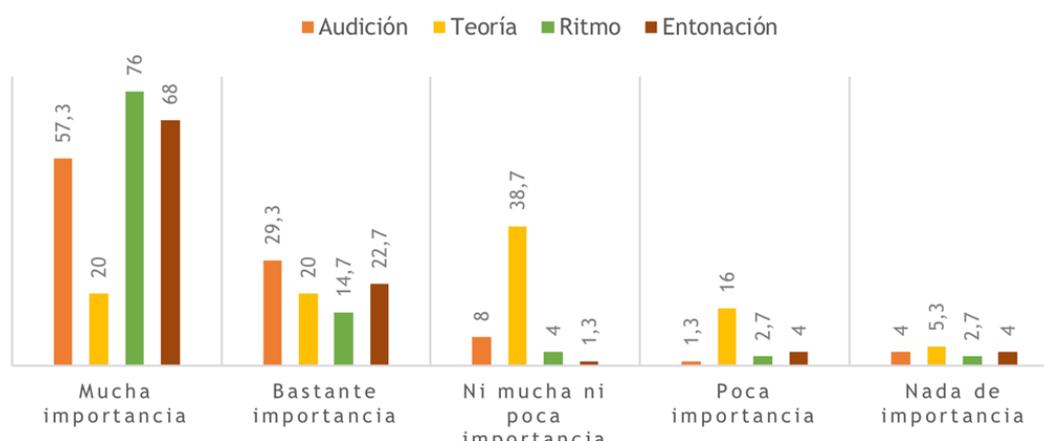
Los profesores expertos en Lenguaje Musical creen que la metodología de enseñanza ha sufrido cambios con respecto al pasado, en general, para mejor (63,2%). En cuanto a la didáctica, el 45,3% de los docentes opinan que ha cambiado

sustancialmente frente a un 9,3% que valora que no ha cambiado prácticamente nada. Buena parte de estas mejoras se han producido gracias a la implementación de las TIC en nuestra sociedad. Aun así, casi la totalidad de los encuestados (93,3%) creen que se debe renovar en un futuro dicha metodología didáctica.

En cuanto al nivel musical de los estudiantes actuales, la mitad de expertos valora que es igual que el de antes (53,3% igual, el 36% mejor y el 10,7% peor).

A la pregunta sobre si han cambiado o no los planes de estudio, un poco más de la mitad de los encuestados piensan que se ha producido una mejoría (52,3%) en aspectos como las nuevas metodologías y recursos didácticos, pero creen que ha empeorado en cuanto a la carga lectiva, ya que en muchos casos el trabajo se ha burocratizado. En la ley actual la carga lectiva de la asignatura del lenguaje musical se ha visto menguada (cuatro horas semanales), un hecho que los encuestados ven incongruente con el proyecto ambicioso de esta asignatura que abarca muchos más ámbitos, haciendo más hincapié en aspectos auditivos, de improvisación, etc.

Figura 3. Grado de importancia de las cuatro dimensiones.



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las dimensiones del Lenguaje Musical, el ritmo sigue siendo la dimensión con mayor valoración de importancia (76%), seguida por la entonación (68%) y la audición (57,3%), dejando en último lugar la teoría (36,7%) pues hoy la mayoría del profesorado está de acuerdo en que la práctica debe siempre preceder a la teoría (ver figura 3). A la hora de secuenciar las cuatro dimensiones, ningún encuestado comenzaría la sesión de trabajo con la teoría. De hecho, el 84% deja en último lugar la educación teórica, mientras que la Audición, la Entonación y el Ritmo presentan prácticamente los mismos porcentajes.

Los cambios que demandan los docentes para el futuro son (ver figura 4): a) la inclusión y utilización de las TIC (82,9%); b) trabajar y desarrollar la inteligencia emocional el (71,4%); c) impartición del Lenguaje Musical en combinación con el instrumental (67,1%), d) trabajar la música de forma globalizada por encima del trabajo memorístico (58,6%); e) trabajar las cuatro dimensiones básicas

combinadamente (54,3%); f) profundizar en los contenidos de las cuatro dimensiones básicas (32,9%).

Figura 4. Cambios metodológicos para el futuro.



Fuente: Elaboración propia.

Referente a los contenidos de la materia de Lenguaje Musical, observamos cómo el 82,7% opina que habría que ajustarlos al nivel de madurez del alumnado, el 70,7% que hay que empezar haciendo música antes que nada, el 57,3% cree que hay que incluir contenidos diferentes a las cuatro dimensiones básicas, el 56% piensa que hay que combinar las dimensiones básicas, el 48% que hay que combinar la enseñanza teórica y práctica, el 18,7% que hay que aumentar la profundidad de los contenidos, el 16% que hay que aumentar la amplitud de los contenidos, el 12% que hay que disminuir la amplitud de los contenidos. El 9,3% que hay que disminuir la profundidad de los contenidos y solo un 5,3% que hay que impartir el contenido de cada dimensión por separado.

5.2. Coordinación de la asignatura del Lenguaje Musical en los Conservatorios Profesionales de Música

Los datos de la encuesta muestran como el 84% del profesorado entiende que el aspecto más relevante en torno a la coordinación docente debe estar enfocado hacia la creación de una estructura común de la asignatura de Lenguaje Musical. Pero cabe destacar que también el 68%, pide coordinación con el profesorado de instrumento, tema de debate entre el profesorado, el alumnado y sus familias. Sólo un 1,3% de los docentes piensa que lo mejor es que cada profesor se organice por su cuenta.

5.3. Aspectos organizativos del lenguaje Musical en los Conservatorios Profesionales de Música

El análisis con respecto a la organización de la enseñanza de la asignatura ha estado dirigida en torno a tres aspectos: metodología, preparación de la asignatura e implicación de la comunidad educativa.

Para los docentes encuestados, y por orden de importancia, los aspectos metodológicos que se deben tener en cuenta a la hora del trabajo en el aula son: 1) fomentar la creatividad (89,3%), 2) disponer de nuevas tecnologías en el aula (77,3%), 3) la práctica debe preceder a la teoría casi siempre (74,7%), 4) ir aplicando lo que se va explicando (69,3%), 5) motivar al alumnado mediante la instrucción de novedades en clase (61,3%), 6) aplicar técnicas de juego para hacer más atractiva la asignatura (60%), 7) disminuir la excesiva parcelación de los contenidos (50,7%), y 8) incluir contenidos de formación humana (42,7%).

Respecto a los materiales didácticos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical, los resultados muestran que el 41,3% de los profesores consideran que deben realizarse reuniones de equipo para elaborar los materiales didácticos, el 32% opina que el profesorado debe analizar textos para hacer una buena didáctica, el 17,3% declara que cada profesor debe preparar sus propios materiales y escasamente un 9,3% manifiesta que deben utilizar libros ya elaborados.

El 30,7% del profesorado valora que, para una mejora de la organización escolar, la implicación del equipo directivo en la planificación y programación de la asignatura es muy importante. En cuanto a la implicación de la comunidad autónoma, el profesorado se encuentra dividido (25,3% muy importante vs 24% que no es nada importante), y algo parecido ocurre con la implicación del resto de la Comunidad Educativa: AMPAS, asociaciones educativas, etc.

A la vista de los resultados, podemos verificar que la tendencia actual en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical en los Conservatorios Profesionales de España es: que la práctica musical siempre debe anteponerse a la teoría, un hecho que es afirmado por el 74,7% de los profesores. Esto contrasta con la praxis realizada en épocas anteriores, donde la educación teórica gozaba de mayor importancia en detrimento de la práctica musical y la educación auditiva.

5.4. Formación del profesorado

La formación permanente constituye uno de los ejes capitales en la preparación de un buen docente. Dicha formación debe estar fundamentada en tres vertientes: a) aspectos didácticos y pedagógicos, b) necesidades específicas y c) aspectos globalizadores e interdisciplinarios entre todos los ámbitos musicales (Goldaracena y Jimeno Gracia, 2008, pág. 262).

En este sentido, los docentes encuestados reclaman más formación en: prácticas docentes (pedagogía) (84%), nuevas tecnologías aplicadas al Lenguaje Musical (82,7%), inteligencia emocional (72%), gestión de equipos de trabajo con otros

profesores así como en la comunicación con el alumnado (57,3%), movimiento musical (53,3%), mejora en la comunicación con familiares, tutores y en la gestión de equipos de trabajo en el aula (45,3%), resolución de conflictos en el aula el (42,7%) y en cultura digital (40%).

6. Conclusiones y Discusión

El propósito de esta investigación ha sido conocer la percepción del docente de Lenguaje Musical en los Conservatorios Profesionales de Música de España en torno a su proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados obtenidos han ayudado a constatar, que dicho proceso ha evolucionado en general a mejor, afirmación que recogen otras investigaciones anteriores (Perandones, 2005; Balo, 2014 y Berrón, 2016).

En vista de los resultados alcanzados, se establecen las siguientes conclusiones:

- El ritmo sigue siendo la dimensión a la que más tiempo se le dedica. En este sentido, lo declarado por los docentes coincide con las opiniones de los expertos entrevistados cuando afirman que el ritmo es una materia muy agradecida y cómoda para el trabajo inicial con los alumnos (Sánchez-Parra, Gértrudix-Barrio y Gértrudix-Barrio, 2015).
- El trabajo de la educación auditiva ha ganado importancia, evolucionando su enseñanza con el paso del tiempo. Las nuevas propuestas metodológicas en el campo de la audición han repercutido favorablemente a la educación del oído (Berrón, 2016; Balo, 2014).
- La teoría siempre tiene que ir precedida de la parte práctica. En este sentido, la teoría musical ha ido perdiendo importancia con el paso del tiempo en detrimento de la práctica musical y del resto de dimensiones que engloban el Lenguaje Musical, tal y como declaran el 74,7% de los encuestados.
- El Lenguaje Musical ha evolucionado en cuanto a recursos metodológicos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical, a través de los distintos planes de estudio. Con la llegada de la LOGSE el profesor adquiere un papel de acompañamiento del estudiante, el cual adquiere un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Moreno, 2016).
- Las metodologías didácticas del Lenguaje Musical necesitan un cambio de cara al futuro. Según la opinión de los expertos, los cambios en las leyes educativas fueron más estructurales que formales ya que la administración no ponía al servicio del profesorado los medios adecuados para llevar a cabo dichos planes.
- Las TIC se han convertido en herramientas indispensables dentro del proceso educativo y se imponen como recurso fundamental para ciertos aprendizajes del Lenguaje Musical de cara al alumnado actual. El 77,3% del profesorado de Lenguaje Musical está de acuerdo en disponer de tecnologías avanzadas en el

aula, ya que posibilitan, entre otras cosas, el poder recibir clases magistrales o visitar salas de concierto sin necesidad de salir de nuestra clase (Ponce de León y Lago, 2015) y es el principal aspecto, además, que reclaman para su formación permanente (89,3%). Es por ello, que los centros deben estar dotados de los suficientes recursos tecnológicos, situación que no ocurre en la mayoría de los Conservatorios Profesional de España. Todavía son escasos este tipo de recursos y aún menor de tecnologías avanzadas como el uso del móvil, pizarras digitales o plataformas de aprendizaje *on line* tipo LMS (Guido Gómez, 2016).

- El profesorado de Lenguaje Musical debe adquirir una formación específica en Pedagogía para garantizar el éxito del aprendizaje en los estudiantes. Este tipo de formación pedagógica (especialidad en pedagogía musical), se encuentra establecida en los objetivos de la LOGSE, y aún prevalece en detrimento del resto de especialidades (Checa, 2004).
- Las metodologías del Lenguaje Musical necesitan una transformación que lleva implícito una formación específica y complementaria para el profesorado. Por tanto, además de una formación en Pedagogía, los profesores encuestados reclaman más formación en aspectos como la Inteligencia emocional, la gestión de grupos y en el manejo de recursos tecnológicos. En el caso concreto de la motivación, por conseguir el logro y la auto-percepción de la inteligencia emocional, son idóneos para que ocurra una modificación en la actitud del estudiante y una mejora en su expresividad (Muñoz y Bonastre, 2013). Por ello, la práctica educativa deberá dirigirse, de alguna manera, hacia la implementación de este tipo de estrategias y recursos, optimizando la calidad de la enseñanza con una docencia más “eficiente” (Kenny, 2008; López Bernad, 2013).
- Para hacer una buena didáctica del Lenguaje Musical, el profesorado debe ser activo en la búsqueda y en el análisis de los libros de texto de otros autores, así como en mantener reuniones de equipo para elaborar los materiales. En las entrevistas, los catedráticos Ana María Navarrete Porta, Encarnación López de Arenosa y Félix Sierra Iturriaga estiman que utilizar los libros de texto resulta muy cómodo para un profesor, pero lo realmente interesante es analizar los textos para saber qué se está haciendo y qué cosas van más con las ideas que cada profesor tenga. Aplicar una perspectiva de investigación a la reflexión didáctica de la música puede apoyar el aprendizaje profundo en la teoría de la educación musical (Holgersen, 2017), ya que puede informar los enfoques pedagógicos en la formación del profesorado de música (Georgii-Hemming, Burnard & Sven-Erik, 2013).
- Para beneficiar el proceso de enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical, debe existir una coordinación, no solo entre el profesorado de la asignatura de Lenguaje Musical, sino también con el resto del profesorado (Balo, 2014, Ponce de León, 2015).

Como colofón, podemos atestiguar que existen cambios significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical en los Conservatorios Profesionales de Música de España. Pero aún preexisten carencias que deben ser resueltas como: una mayor inclusión de las TIC, desarrollo de la inteligencia emocional, estudio combinado de las dimensiones que engloban la enseñanza del Lenguaje Musical y abandono de la parcelación de cada una de ellas y fomentar la creatividad real de la música entre los estudiantes. Con este trabajo hemos querido publicar una fotografía actual de la situación, sirviéndonos como estado de la cuestión para el desarrollo de futuros trabajos que apunten hacia la investigación-acción, donde las actividades programadas incidan en dar soluciones reales a estudiantes y contextos concretos (Jimeno, 2000), y donde los docentes trabajen la investigación con sus propios estudiantes mejorando significativamente su aprendizaje (Cain, 2013).

Referencias bibliográficas

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., y Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento*. Ministerio de Educación de Perú. Recuperado de <https://goo.gl/1Bfk6>
- Aguilar Gavira, S., y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, 47, 73-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Albert, M.J. (2007). *La Investigación Educativa. Claves Teóricas*. McGRAW-HILL.
- Ayala Pastora, J. D. (2011). *La acción tutorial en los conservatorios de música*. Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza, 16. Recuperado de <https://goo.gl/mnPkRH>
- Baena Paz, G. (2014). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.
- Balo, M. (2014). *La diversidad tímbrica en la educación auditiva del alumnado de lenguaje musical de los conservatorios profesionales de música de la Comunidad de Madrid. Efecto de la variación del timbre en la realización de dictados a dos voces*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <https://goo.gl/yylPW>
- Bernabé Villodre, M.M. (2015). La pizarra digital en la clase de lenguaje musical: aprendizaje armónico-analítico. *Opción*, 31(3), 235-249. Recuperado de <https://goo.gl/kwp1DJ>
- Berrón Ruiz, E., Monreal Guerrero, I.M., y Balsera Gómez, F.J. (2017). El conocimiento armónico como estrategia para mejorar la comprensión, la motivación y la creatividad en el aprendizaje del lenguaje musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 305-327. DOI: <https://doi.org/10.5209/RECIEM.53371>

- Berrón, E. (2016). *Iniciación a la educación auditiva desde un contexto tonal en la asignatura de Lenguaje Musical* (Tesis Doctoral). University of Michigan (EE.UU). Recuperado de <https://goo.gl/wosqws>
- Biedenbender, A. J. (2012). *An exploratory study of learning styles in the elementary music classroom* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://goo.gl/hJS4ib>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa, vol. 1*. La Muralla, S.A
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnologías y Comunicación Educativas*, 45, 4-19. Recuperado de <https://goo.gl/46Pr7e>
- Cabero, J., y Llorente, M.C. (2015). Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de investigación*, 12(2), 186-193. Recuperado de <https://goo.gl/YuhLsQ>
- Cabero, J., y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las Tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 16-30. Recuperado de <https://goo.gl/FhJQYF>
- Cain, T. (2013). Investigación-acción en educación musical. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 57-76). Graó
- Checa, R. (2004). Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de Música. *LEEME*, 14. Recuperado de <https://goo.gl/Zrofjj>
- Dalcroze, E. J. (1980). *Rhythm, music & education*. The Dalcroze Society.
- De Benito, B. y Salinas, J.M. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44-59. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/260631>
- Despins, J. P. (2013). *La música y el cerebro*. Gedisa.
- Gaunt, H., & Westerlund, H. (eds.) (2014). *Collaborative Learning in Higher Music Education*. Routledge.
- Georgii-Hemming, E., Burnard, P., & Sven-Erik, H. (eds). (2013). *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Routledge. Recuperado de <https://goo.gl/jPSKwq>
- Goldaracena Asa, A., y Jimeno Gracia, M. M. (2008). Análisis de los estudios profesionales de música en Navarra a partir de la LOGSE. El punto de vista del profesorado. *Musiker*, 16, 239-264. Recuperado de <https://goo.gl/DDEMY3>
- Guido Gómez, J. R. (2016). *Efectividad de las estrategias metodológicas y recursos didácticos que implementan los/as docentes en la asignatura de Lenguaje*

- Musical, en el desarrollo de habilidades básicas musicales en la Carrera de Pedagogía con mención en Educación Musical.* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Recuperado de <http://repositorio.unan.edu.ni/2909/>
- Hargreaves, D. J. (2002). *Música y desarrollo psicológico*. Graó.
- Hernández, J.R., Hernández, J.A., y De Moya, M.V. (2011). Las bandas sonoras como base de la audición activa: experiencias educativas para el desarrollo musical infantil. *Ensayos*, 26, 165-178.
- Holgersen, S. (2017). Music teacher identity and professionalism. *Utdanningsforskning i musikk - skriftserie fra CERM (Centre for Educational Research in Music)*, vol. 1. Norges musikkhøgskole. Recuperado de <https://cutt.ly/QyOYHc4>
- Hung, J.L. (2012). *An Investigation of the Influence of Fixed-do and Movable-do Solfège Systems on Sight-Singing Pitch Accuracy for Various Levels of Diatonic and Chromatic Complexity.* (Doctoral Dissertations, 38). Recuperado de <https://repository.usfca.edu/diss/38>
- Jimeno, M. M. (2000). La investigación-acción en el contexto de la Educación Musical. *LEEME*, 5. Recuperado de <https://goo.gl/EQpaXj>
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2002). Lectoescritura musical: fundamentos para su didáctica. *LEEME*, 10. Recuperado de <https://goo.gl/USLhcZ>
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *LEEME*, 14. Recuperado de <https://goo.gl/GBKEpR>
- Kenny, D. T. (2008). *Music Performance Anxiety. International Handbook of Musicians' Health and Wellbeing.* Oxford University Press.
- Lago Castro, P., Ponce de León Barranco, L., y Balo, M. (2014). Reconocimiento del timbre en la educación musical. *Eufonía*, 62, 73-81.
- Lago, P. (2004). *Ópera abierta: el arte de escuchar música.* Sanz y Torres.
- Latorre, A.; Rincón, D. del; Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Ediciones Experiencia.
- Laucirica Larrinaga, A., Ordoñana Martín, J.A., y Muruamendiaraz Aranburu, N. (2009). Consideraciones preliminares en el diseño de programas informáticos para el desarrollo rítmico. *LEEME*, 24. Recuperado de <https://goo.gl/4iG2V2>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOM-CE).
- López Bernad, L. (2013). Inteligencia emocional percibida, motivación de logro y rendimiento escolar en estudiantes de conservatorio de música. *LEEME*, 32. Recuperado de <https://goo.gl/vCT3Ck>

- López de Arenosa, E. (2004). *Apuntes sobre didáctica musical*. Enclave Creativa Ediciones.
- López Quintas, A. (2013). El poder formativo de la música. *Revista Española de Pedagogía*, 254, 49-57. Recuperado de <https://goo.gl/1Khib1>
- Malagarriga, T., y Valls, A. (2003). *La audición musical en la educación infantil*. Planeta De Agostini Profesional y Formación S.L.
- Malbrán, S. (1996). Los atributos de la audición musical. Notas para su descripción. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 2, 55-68.
- Malbrán, S. y Furnó, S. (2004). Trends during the last decade of the Research Comission. In *The ISME Research Comission and its Seminars (1968-2004)*. Baiesi.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo* 8, 1-33. Recuperado de <https://goo.gl/DWzIFg>
- Montoro, M.P. (2010). *44 juegos auditivos (2ª ed)*. Editorial CCS.
- Moreno, N. (2016). *La educación musical en la educación primaria* (Trabajo Final de Grado). Universidad de Valladolid: Facultad de Segovia. Recuperado de <https://cutt.ly/LyOYVwr>
- Muñoz, E. y Bonastre, C. (2013). La expresividad en la música. *Quodlibet. Revista de especialización musical*, 52, 40-52.
- Perandones, M.A. (2010). *10 temas para la Oposición de Lenguaje Musical al cuerpo de profesores de Música y Artes Escénicas*. Ediciones Toys And Dreams Music.
- Pita, S. y Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Atem Primaria* 9, 76-78.
- Ponce de León, L. y Lago, P. (2015). La excursión virtual como estrategia didáctica en el aula de música y de otras materias. Fortalezas y limitaciones. *Revista DIM*, 11(32), 1-16 Recuperado de <https://goo.gl/fjNeJN>
- Rodríguez García, M. V. (2017). Modelos de enseñanza del lenguaje musical (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://cutt.ly/7yOY1jZ>
- Sagrillo, D., Nitschké, A., y Brusniak, F. (2016). Leo Kestenbergr und Musikalische Bildung in Europa. *Würzburger Hefte zur Musikpädagogik*, 8. Margraf Publishers: Weikersheim, Alemania. Recuperado de <https://cutt.ly/LyOY04B>
- Sánchez Parra, Mª José, Gértrudix-Barrio, F., y Gértrudix Barrio-Barrio, M. (2015). La enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical en los Conservatorios de la Comunidad de Madrid. Pasado, Presente y Futuro. En *Actas del II Congreso*

- Nacional de Conservatorios Superiores de Música*, (262-274). Recuperado de <https://goo.gl/QPmrks>
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Santamaría Herranz, P. (2006). Apuntes para un modelo didáctico de la enseñanza del lenguaje musical en la etapa de infantil. *Pulso*, 29, 95-115. Recuperado de <https://goo.gl/mvqdoZ>
- Sarfson Gleizer, S. (2002). *Lenguaje musical para la formación de maestros. Formación rítmica*. Universidad de Zaragoza.
- Schachtel, E. G. (2012). *Metamorphosis: On the Development of Affect, Perception, Attention, and Memory* (Classic Reprint). Paperback.
- Schaeffer, P. (2012). *In search of a Concrete music* (Christine North y John Dack, trads.). Universidad de California. (Obra original publicada en 1952).
- Sierra, F. (2008). Constructivismo y Educación Auditiva. *Música y Educación*, 73, 110-116.
- Smalley, D. (1986). Spectro-morphology and Structuring Processes. In S. Emmerson (ed.), *The Language of Electroacoustic Music*, (pp. 61-93). Palgrave Macmillan, London. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-349-18492-7_5
- Taylor, S.J., y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós
- Torres Gallardo, B. (2013). *La voz y nuestro cuerpo. Un análisis funcional*. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal* 1(1), 40-58. Recuperado de <https://goo.gl/LvAG86>
- Valencia, R., y Ventura, E. (2003). El abandono de los estudios musicales de grado elemental en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, 6, 77-100.
- Willems, E. (1962). *El ritmo musical*. Universidad de Buenos Aires. 1993.
- Willems, E. (2001). *El oído musical*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 2007.
- Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 2011.

Cómo citar este artículo:

Sánchez-Parra, M.J., Gértrudix-Barrio, F. & Gértrudix-Barrio, M. (2020). Perspectiva del docente ante el proceso de enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical en

los Conservatorios Profesional de Música de España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 324-345. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.14087