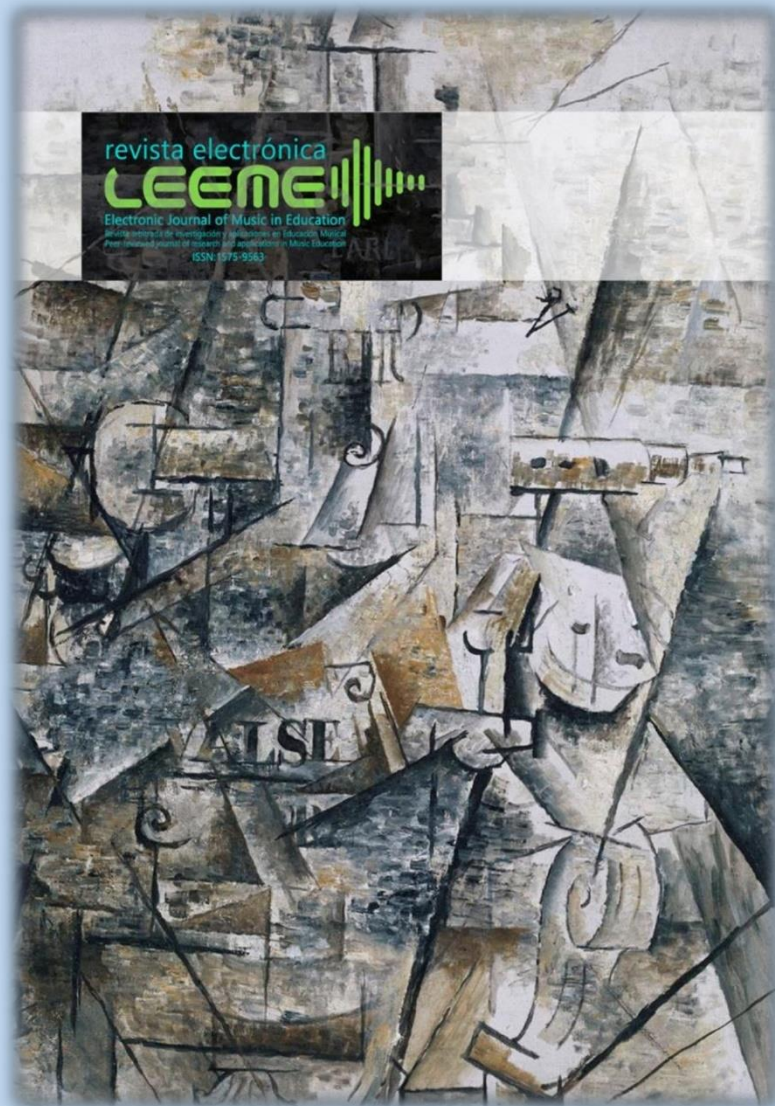




revista electrónica
LEEME 

Electronic Journal of Music in Education
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education
ISSN: 1575-9563

NÚM. 44 (2019): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos

¿A quién le importa el canto en el aula? Estudio basado en un cuestionario

Who cares about singing in the classroom? Study based on a questionnaire

Juan Rafael Muñoz Muñoz
jmunoz@ual.es
Departamento de Educación
Universidad de Almería
Almería, España
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6601-7329>

doi: 10.7203/LEEME.44.15631

Recibido: 21-07-2019 Aceptado: 30-09-2019. Contacto y correspondencia: Juan Rafael Muñoz Muñoz, Departamento de Educación
Universidad de Almería, C/ Argollones, 15 2º C, C.P. 04004 Almería. España.

Resumen

Cantar es la actividad más importante en la Educación Musical en el ámbito educativo, sobre todo, en la Educación Infantil y Primaria. Algunos importantes autores han destacado la importancia del canto para la construcción del conocimiento musical y el desarrollo de la formación integral del infante en las primeras etapas educativas. Con este estudio se pretende conocer si al profesorado le gusta cantar en el aula y con qué periodicidad lo hace. También, se quiere constatar la importancia que le otorga el profesorado a esta actividad, así como la importancia que cree que le conceden sus compañeros, las familias, las editoriales, la administración educativa y la sociedad en general. En la metodología del estudio, se ha utilizado un cuestionario que han cumplimentado maestros de centros escolares de Almería, Granada y Sevilla. Se podrá observar que a los maestros les gusta cantar y lo hacen habitualmente en su aula. De igual modo, se pondrá de manifiesto que las familias y las editoriales conceden poca importancia al hecho de cantar en clase y que esta importancia es aún menor para la administración educativa y la sociedad en general.

Palabras clave: Educación Musical, cantar, Infantil, Primaria.

Abstract

Singing is the most important activity in music education, particularly in the nursery and primary stages. Various authors have emphasized the importance of song in musical education and the overall education of children in the early stages of learning. This study aims to establish whether teachers enjoy singing in class and how often they do so. It also aims to determine how important they believe singing is and how important they believe it is to their colleagues, families, publishers, educational administrators, and society in general. The methodology used is a questionnaire completed by teachers in education centers in Almería, Granada, and Seville. We can observe that teachers enjoy singing and often use song in the classroom. Conversely, it becomes clear that families and publishers attach little relevance to singing in the classroom and educational administrators and society in general have even less interest in these activities.

Key words: Musical Education, Singing, Elementary, Primary.

1. Introducción

El canto es la principal actividad musical de cuantas se desarrollan en la Educación Infantil y Primaria. Las canciones nos han acompañado en las aulas desde siempre. Tradicionalmente, gran parte de las canciones que se cantaban habían sido aprendidas a través de nuestros abuelos, y de los juegos que se realizaban en las calles y plazas de los pueblos y las ciudades (Cerrillo, 2005). Sin embargo, su práctica (Cámara, 2004) se ha reducido sustancialmente haciendo que el alumnado cante menos. Una de las razones se encuentra en el aumento de abuelas y abuelos que ya no viven en las casas de sus hijos y sus nietos y, por lo tanto, ya no enseñan las canciones de siempre (Cerrillo, 2010). Otros contextos familiares, considerados cauces naturales del aprendizaje de las canciones como celebraciones, reuniones fiestas, etc. también se han ido perdiendo (Díaz, 2007) Por otra parte, también hay que destacar (Zamora, 2002) como la televisión, las vídeo-consolas y los ordenadores han centrado la atención del infante haciendo que se olvide de los juegos populares y de sus canciones. En realidad, lo que se ha producido es un cambio en la utilización y finalidad del canto en el aula que, a la vez, ha determinado un cambio en los repertorios. Así, se observa una mayor presencia de canciones de autor, que se han ido popularizando con el tiempo y, junto a ellas, canciones seleccionadas en función de objetivos didácticos (Hernández, 2012). De esta forma, las aulas disponen de un repertorio más amplio que hacen que convivan músicas de diferentes géneros, épocas y estilos (Bernal y Calvo, 2004).

Para el fomento de la práctica del canto es fundamental la disposición hacia esta actividad de los maestros, así como del educando. Eso hace que se puedan plantear algunas preguntas: ¿le gusta cantar a los maestros? ¿Les gusta cantar a sus estudiantes? ¿Se canta en las aulas? ¿Qué importancia se le da al hecho cantar en el aula? Las respuestas pueden encontrarse en el propio profesorado. El presente trabajo quiere abordar estas cuestiones desde la perspectiva y la opinión de un amplio grupo de ellos. En este estudio, se pretende investigar si al profesorado le gusta cantar y si a su alumnado también le gusta cantar. Paralelamente, queremos conocer si la actividad de canto la desarrollan diariamente, habitualmente o simplemente a veces. Además, es de interés en este estudio conocer cuál es la importancia que según los maestros se le da al hecho de cantar, por parte de los propios maestros, sus compañeros, las familias y, por otra parte, dentro del ámbito institucional, la importancia que le otorgan las editoriales, la administración educativa y la sociedad en general. Todo ello se enmarca dentro de un estudio más amplio centrado en la presencia de la canción popular infantil en la escuela y los repertorios que en la actualidad se utilizan en las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria.

1.1 La importancia del canto en el aula

La presencia del canto en la vida del infante tiene lugar mucho antes de que llegue a la escuela. Su trascendencia adquiere una especial relevancia desde los primeros meses de vida, en el ámbito familiar, cuando actúa como un singular medio de relación y comunicación con sus familiares próximos (Morant, 1999). Paralelamente, el canto constituye la principal base de una sólida cultura musical por encima de otras manifestaciones musicales utilizando la voz como el instrumento accesible a todos, como han señalado diferentes pedagogos musicales entre los que podemos destacar a Kodaly (Subirats, 2007). A través de los tiempos, el canto ha permitido exteriorizar los sentimientos, las sensaciones, los miedos y los diferentes estados de ánimo. Hasta tal punto que: “Se puede decir, sin temor a equivocarse, que el canto es el principio y el alma de la música” (Willems, 1981, p.140).

En el ámbito educativo, Muñoz Muñoz (2017) considera la canción como el contexto de trabajo musical más completo y globalizador de cuantos podemos disponer en el aula, capaz de integrar el tratamiento de capacidades y contenidos musicales y extramusicales. Se utiliza como medio para el estudio de los elementos de la música (Bernal y Calvo, 2004), el desarrollo de la audiopercepción (Monks, 2003) y de la psicomotricidad (Phillips, 1992), favoreciendo la formación integral del infante (Cámara, 2005; Díaz, 2011; Giraldez, 2014; Sigcha, Constante, Defaz, Trávez, y Ceíro, 2016), así como su uso para potenciar el desarrollo de otras capacidades como la memorización y distintas habilidades cognitivas (Selfa, 2019). Dentro de estas últimas, para abordar contenido de las diferentes áreas de conocimiento (López de la Calle, 2007; Martín Escobar, 2010; Casals, Carrillo y González-Martín, 2014). Existen otras posibilidades de utilización de las canciones como medio para la animación a la lectura desde la educación infantil (Muñoz Muñoz, 2017) y como activadoras de la educación emocional del infante (Bisquerra, 2011).

La Música favorece la educación en valores en los distintos niveles educativos (Tiburcio, 2010; Conejo, 2012) y la inclusión (Fautley y Daubney, 2018). Por medio de las canciones y el canto se potencia la educación intercultural y el respeto a los demás sin diferencias de razas, sexo o religión (Bernabé, 2013), contribuyendo a la formación del infante en educación para la paz y la no violencia potenciando actitudes y comportamientos propios de una cultura de paz (Cabedo y Arriaga, 2016). Paralelamente, la realización de actividades musicales grupales, incluidas las de canto, ofrece la vivencia de aspectos que tiene que ver con la vida social, emocional y física de quienes intervienen (Cunha y Lorenzino, 2012). Todo ello se puede plantear desde la Educación Infantil y, posteriormente, ampliarse a lo largo de la Educación Primaria (Moya, Hernández Bravo, Hernández, y Cózar, 2014).

2. Método

La intención de este estudio, y por tanto su objetivo principal, es conocer con que énfasis se presenta el canto en las aulas de los colegios andaluces, según la opinión de los maestros, y la importancia que se concede a esta actividad. Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

- Constatar cuál es la disposición de los maestros y del alumnado respecto al hecho de cantar en el aula.
- Reconocer con que periodicidad el canto se lleva a cabo en las aulas de los centros de infantil y primaria.
- Comprobar la importancia que conceden al hecho de cantar en el aula el profesorado, sus compañeros, las familias, las editoriales, la administración educativa y la sociedad en general.

2.1. Muestra

La población estaría integrada por el conjunto de docentes de Educación Infantil y Primaria que impartía docencia en los colegios públicos y privados de las provincias de Almería, Granada y Sevilla. Inicialmente, se determinó que esta investigación estaría centrada en la provincia de Almería; después, se pensó que sería interesante incluir a profesorado de otras provincias andaluzas para comprobar si los resultados eran similares en cada una de ellas. Se decidió pasar los cuestionarios en otras dos provincias andaluzas, elegidas al azar, puesto que pretendíamos obtener una información más completa en la Comunidad Autónoma Andaluza. El resultado determinó que las provincias fueran: Almería, Granada y Sevilla; y, como quiera que las poblaciones de esta investigación son muy numerosas y resultaría bastante complicado estudiar a todos sus integrantes se ha hecho necesario elaborar una muestra. Se ha utilizado un muestreo no probabilístico, concretamente un muestreo voluntario (McMillan y Schumacher 2010, p.143) puesto que los docentes participaron de manera voluntaria en la investigación.

Con el objeto de extraer la información más representativa del conjunto del profesorado de Educación Infantil y Primaria de las provincias de Almería, Granada y Sevilla, se ha optado por incluir en la muestra teórica a todos los centros públicos y concertados. Consultados los datos estadísticos publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016) y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2016) correspondientes a estas provincias, y siguiendo las indicaciones de García Ferrando (1985, p.142), atendiendo a su fórmula de cálculo y la población que debíamos considerar, la muestra tendría que situarse en 302 docentes. La muestra real que se ha obtenido ha sido de 307 docentes. Esta muestra presenta un margen de error del 5,6%, atendiendo al tamaño de la muestra y un nivel de confianza del 95%.

Tal como precisa Fox (1981, pp.367-369) a propósito del tamaño de la muestra, se podría decir que:

- a) Muestra invitada. Se ha invitado a un total de 800 docentes.
- b) Muestra aceptante. Han aceptado contestar la encuesta un total de 307 docentes.
- c) Muestra productora de datos. La constituyen los 307 maestros que han contestado.

Observando los docentes que han respondido a los cuestionarios, se puede constatar que en Almería lo han hecho 182 docentes, y otros 125 docentes entre el profesorado de Granada y Sevilla, garantizando que el número en cada una de estas provincias fuera superior a 50 encuestas: 58 encuestas en la provincia de Granada y 67 en la provincia de Sevilla. En cuanto a los centros a los que pertenece el profesorado que ha respondido a los cuestionarios, se encuentran: Centros Públicos de Infantil, Centros Públicos de Infantil y Primaria, Colegios Públicos Rurales y Centros Concertados de Educación Infantil y Educación Primaria. Hay que recordar que la distribución de las encuestas se ha hecho de forma aleatoria entre el profesorado, de las tres provincias mencionadas, sin tener en cuenta el centro en el que desarrolla su labor docente.

Tabla 1. Tipología de los centros de procedencia de los encuestados

	Público Infantil y Primaria	Público Infantil	CPR	Concertado	TOTAL
ALMERÍA	134	14	18	16	182
GRANADA	41	3	6	8	58
SEVILLA	54	13	0	0	67
TOTAL	229	30	24	24	307

Fuente: elaboración propia

Cada cuestionario iba en un sobre cerrado para asegurar el anonimato de los participantes y acompañadas de una carta explicativa en la que se pedía su participación y se explicaba la finalidad de la investigación. La mayoría de informantes han sido mujeres, ya que apenas se han recogido el 16% de los cuestionarios de hombres.

Tabla 2. Sexo de los encuestados

	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	49	16%
Mujeres	258	84%
Total	307	100%

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la edad de los encuestados, se puede comprobar que el mayor número de del profesorado que ha respondido, que suponen un 32.2%, tienen una edad comprendida entre los 31-40 años. Le sigue en número, aquellos docentes cuya edad se sitúa entre los 20-30 años

con un 29.0%. El menor número de encuestados por edad se encuentra en la franja comprendida entre los 51 y más.

Tabla 3. Edad de los encuestados

	Frecuencia	Porcentaje
20-30	90	29.0%
31-40	99	32.2%
41-50	73	24.1%
51 y más	29	9.5%
En blanco	16	5.2%
Total	307	100%

Fuente: elaboración propia

2.3. Instrumento

Para la elaboración de las preguntas del cuestionario, se han tenido en cuenta otras investigaciones realizadas en otros estudios en el ámbito de esta investigación (Oriol, 2002; Chao, 2005), trabajos que además han permitido establecer la validez de elaboración de las preguntas formuladas. En el trabajo de Oriol (2002), se analizan las propuestas didácticas del folclore que realiza el profesorado de los colegios de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, a través de un cuestionario que cumplimentaron 145 maestros especialistas en música. Por su parte, Chao (2005) pretende conocer si el profesorado que imparte música en los colegios de educación primaria en Galicia utiliza habitualmente en su práctica docente el folclore musical gallego. También, se han considerado las aportaciones de Estévez (2008), quien realiza un análisis sobre la música popular gallega de cara a su utilización didáctica, estableciendo las conexiones adecuadas con las diferentes materias que constituyen el currículum escolar. Del mismo modo, se han contemplado las aportaciones de los cuestionarios utilizados en la investigación de Martín Escobar (2010), que se centra en la presencia de las canciones de tradición oral en la Región de Murcia.

Para asegurar la validez de la evidencia del cuestionario, se ha aplicado la técnica denominada “juicio de expertos”. Han participado un total de siete expertos: uno de la Universidad de León, otro de la Universidad Autónoma de Madrid, un tercer experto de la Universidad del País Vasco, el cuarto de la Universidad de Granada y tres más de la Universidad de Almería. Se considera que ha sido buena la confiabilidad de la escala con un coeficiente alfa de Cronbach $\alpha = 0.795$. Se tuvieron en cuenta las propuestas de los expertos. Después, el cuestionario pasó las correspondientes pruebas piloto llegando a gozar de la satisfacción del profesorado que participó como voluntario.

Las características de las preguntas incluidas en el cuestionario completo corresponden a diferentes tipos según la información que se ha solicitado al profesorado. De esta forma, siguiendo la propuesta de Blaxter, Hughes y Tight (2000, p. 218), se han encontrado preguntas

de: “cantidad o información puntual, categoría, lista o elección múltiple, escala, cuadrícula o tabla completa y final abierto”. Los cuestionarios a los que ha respondido el profesorado han sido tratados con el Programa de IBM SPSS, versión Windows.

2.4. Procedimiento

El procedimiento que se ha utilizado ha sido la visita personal a los colegios y Centros de Profesorado para contactar con los docentes que se prestaron primero a distribuir y, posteriormente, a recoger las encuestas de los docentes de su centro. En cuanto a la metodología utilizada para poder desarrollar los objetivos planteados, se ha utilizado un estudio descriptivo con datos cuantitativos. Se ha llevado a cabo el estudio a través de una encuesta de corte cuantitativo, para comprobar el grado de relación de las diferentes variables que se pueden considerar en ellos como: el sexo, la edad, la titulación o el nivel educativo.

3. Resultados

El análisis de las respuestas obtenidas en la primera pregunta ha revelado que a la mayoría del profesorado le gusta cantar en el aula. Del mismo modo, se puede observar cómo el porcentaje de profesorado que ha manifestado que no les gusta cantar en clase no llega al 8% (Tabla 4):

Tabla 4. Resultados pregunta 1 “¿Le gusta cantar en clase?”

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	281	91.5%
No	24	7.8%
Ns/Nc	2	0.7%
Total	307	100%

Fuente: elaboración propia

En todas las provincias en las que se ha realizado el cuestionario, el profesorado afirma que le gusta cantar en clase (Sevilla: 95.5%; Almería: 90.7%, y Granada: 89.7%), como puede observarse en la Tabla 5:

Tabla 5. Relación Provincias – pregunta 1 “¿Le gusta cantar en clase?”

	Almería	Granada	Sevilla
Sí	165 90.7%	52 89.7%	64 95.5%
No	15 8.2%	6 10.3%	3 4.5%
Ns/Nc	2	0	0

	1.1%	0.0%	0.0%
Totales	182	58	67
	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia

Atendiendo al nivel educativo (Tabla 6), los resultados han revelado que a medida que aumenta el nivel educativo es menor el número de maestros que cantan (significatividad asintótica $\chi^2 = 0.001$). Esta realidad se confirma al cruzar la variable *titulación* con esta pregunta (significatividad asintótica $\chi^2 = 0.000$), puesto que a las maestras que más les gusta cantar son los de Educación Infantil.

Tabla 6. Relación Nivel Educativo - pregunta 1 “¿Le gusta cantar en clase?”

	Infantil	1º y 2º	3º y 4º	5º y 6º	Todos	Total
Sí	134 57.8%	37 15.9%	23 9.9%	10 4.3%	28 12.1%	232 100%
No	2 11.2%	7 38.9%	4 22.3%	4 22.3%	1 5.6%	18 100%
Total	136 54.4%	44 17.6%	27 10.8%	14 5.6%	29 11.6%	250 100%

Fuente: elaboración propia

Esta realidad se confirma al cruzar la variable *titulación* con esta pregunta (significatividad asintótica $\chi^2 = 0.000$), puesto que el profesorado que más gusta del canto es el de Educación Infantil (Tabla 7).

Tabla 7. Relación Titulación - pregunta 1 “¿Le gusta cantar en clase?”

	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ed. Musical	Otras	Total
Sí	132 51.4%	30 11.7%	44 17.1%	51 19.8	257 100%
No	4 19.0%	5 23.8%	1 4.8%	11 52.4	21 100%
Totales	136 48.9%	35 12.6%	45 16.2%	62 22.3	278 100%

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, se ha querido comprobar si la actividad de canto, al ser una actividad que gusta al profesorado, se encuentra por ello presente en las aulas. Por lo tanto, se ha preguntado: *¿Canta usted en clase?* El análisis de los datos obtenidos a esta pregunta ha confirmado que prácticamente el 80% de los maestros entrevistados han señalado que cantan en clase *diariamente o habitualmente*. Por otra parte, el profesorado que no canta nunca en clase está por debajo del 4%.

Tabla 8. Resultados pregunta 2 “¿Canta usted en clase?”

	Frecuencia	Porcentaje
Diariamente	166	54.1%
Habitualmente	77	25.1%
A veces	51	16.6%
Nunca	12	3.9%
NS/NC	1	0.3%

Fuente: elaboración propia

Por provincias, los resultados muestran cómo al menos el 74% del profesorado de todas las provincias canta en clase *diariamente* o *habitualmente*. Paralelamente, se observa como las maestras y los maestros que no lo hacen no llegan al 4.5% (Tabla 9).

Tabla 9. Relación Provincias - pregunta 2 “¿Canta usted en clase?”

	Almería	Granada	Sevilla
Diariamente	95 52.2%	34 58.6%	37 55.2%
Habitualmente	48 26.4%	9 15.5%	20 29.9%
A veces	31 17.0%	12 20.7%	8 11.9%
Nunca	8 4.4%	2 3.4%	2 3.0%
NS/NC	0 0.0%	1 1.7%	0 0.0%
Totales	182 100%	58 100%	67 100%

Fuente: elaboración propia

Considerando la *edad* de los encuestados (Tabla 10) se puede observar que, a medida que va aumentando la edad del profesorado, disminuye el número de maestros que cantan *diariamente* o *habitualmente* en clase. Los resultados estadísticos vienen a confirmar la significatividad de las respuestas (significatividad asintótica $\chi^2 = 0.041$).

Tabla 10. Relación Edad- pregunta 2 “¿Canta usted en clase?”

	20-30	31-40	41-50	51-60	Total
Diariamente	52 33.2%	55 35.0%	36 22.9%	14 8.9%	157 100%
Habitualmente	28 36.9%	21 27.7%	21 27.7%	6 7.9%	76 100%
A veces	11 22.0%	22 44.0%	10 20.0%	7 14.0%	50 100%
Nunca	2 16.6%	1 8.3%	7 58.3%	2 16.7%	12 100%
Total	93 29.5%	99 33.5%	74 25.0%	29 9.8%	295 100%

Fuente: elaboración propia

La relación entre la variable *nivel educativo* en el que imparten sus clases los encuestados y la pregunta 2 “¿Canta usted en clase?” (Tabla 11), el mayor número de maestros que cantan corresponden a la Educación Infantil, seguidos de los maestros de 1º y 2º curso. Los que menos cantan en clase son los maestros que imparten sus clases en el 5º y 6º curso (significatividad asintótica $\chi^2 = 0.000$).

Tabla 11. Relación Nivel Educativo - pregunta 2 “¿Canta usted en clase?”

	Ed. Infantil	1º y 2º	3º y 4º	5º y 6º	Todos	Total
Diariamente	100 74.1%	12 8.9%	6 4.5%	1 0.7%	16 11.9%	135 100%
Habitualmente	30 47.7%	15 23.8%	8 12.7%	2 3.2%	8 12.7%	63 100%
A veces	6 14.3%	14 33.4%	12 28.6%	5 11.9%	5 11.9%	42 100%
Nunca	0 0.0%	3 30.0%	2 20.0%	5 50.0%	0 0.0%	10 100%
Total	136 54.4%	44 17.6%	28 11.2%	13 5.2%	29 11.6%	250 100%

Fuente: elaboración propia

La variable *titulación* ha resultado significativa en el caso de las maestras de Educación Infantil, con un 61.2%, son los que más cantan (significatividad asintótica $\chi^2 = 0.000$) (Tabla 12):

Tabla 12. Relación Titulación - pregunta 2 “¿Canta usted en clase?”

	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ed. Musical	Otras	Total
Diariamente	93 61.2%	10 6.6%	26 17.1%	23 15.1%	152 100%
Habitualmente	32 45.7%	10 14.3%	16 22.9%	12 17.1%	70 100%
A veces	11 23.9%	12 26.1%	2 4.3%	21 45.7%	46 100%
Nunca	1 9.1%	3 27.3%	0 0.0%	7 63.6%	11 100%
Totales	137 49.1%	35 12.5%	44 15.8%	63 22.6%	279 100%

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, se ha constatado que, según las maestras, a las niñas y a los niños les gusta cantar en clase *mucho* o *bastante* (Tabla 13). Resulta significativo como a juicio del profesorado no hay niñas o niños a los que no les guste cantar en clase.

Tabla 13. Resultados pregunta 3 “A su juicio, ¿a sus alumnos les gusta cantar”

	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	204	66.4%
Bastante	89	29.0%
Poco	12	3.9%
Nada	0	0.0%
NS/NC	2	0.7%

Fuente: elaboración propia

Las respuestas del profesorado en las 3 provincias manifiestan que les gusta mucho o bastante en unos porcentajes muy similares (Sevilla: 98.5%; Granada: 94.8% y Almería: 94.5%) (Tabla 14).

Tabla 14. Relación Provincias - pregunta 3 “A su juicio, ¿a sus alumnos les gusta cantar”

	Almería	Granada	Sevilla
Mucho	113 62.1%	41 70.7%	50 74.6%
Bastante	59 32.4%	14 24.1%	16 23.9%
Poco	10 5.5%	2 3.4%	0 0.0%

Fuente: elaboración propia

La variable *nivel educativo* en el que imparte sus clases el profesorado (significatividad asintótica, $\chi^2 = 0.000$) también ha arrojado datos relevantes en las respuestas contabilizadas en esta pregunta (Tabla 15). Un 63.7% del total de maestros que señalan que a sus alumnos le gusta *mucho* cantar corresponde a maestros de Educación Infantil. A medida que subimos en el nivel educativo el número de docentes que afirman que a sus educandos les gusta cantar *mucho* o *bastante* va decreciendo.

Tabla 15. Relación Nivel Educativo - pregunta 3 “A su juicio, ¿a sus alumnos les gusta cantar?”

	Ed. Infantil	1º y 2º	3º y 4º	5º y 6º	Todos	Total
Mucho	109 63.7%	23 13.4%	15 8.8%	4 2.3%	20 11.7%	171 100%
Bastante	27 39.1%	18 26.1%	9 13.0%	8 11.6%	7 10.1%	69 100%
Poco	0 0.0%	3 33.3%	4 44.4%	2 22.2%	0 0.0%	9 100%
Nada	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 100%
Total	136 54.7%	44 17.6%	28 11.2%	14 5.6%	27 10.8%	249 100%

Fuente: elaboración propia

La variable *titulación* también ha condicionado los resultados obtenidos en esta pregunta (significatividad asintótica $\chi^2 = 0.000$). Así, las maestras de Ed. Infantil son las que en su mayoría afirman que a sus alumnos les gusta cantar en clase *mucho* o *bastante*. Por el contrario, no se aprecia una mayoría tan importante de maestros de Ed. Primaria que opinen lo mismo.

Tabla 16. Relación Titulación - pregunta 3 “A su juicio, ¿a sus alumnos les gusta cantar”

	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ed. Musical	Otras	Total
Mucho	104 55.9%	20 10.8%	25 13.4%	37 19.9%	186 100%
Bastante	32 39.5%	13 16.0%	16 19.8%	20 24.7%	81 100%
Poco	1 9.1%	2 18.2%	3 27.3%	5 45.4%	11 100%
Nada	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 100%	0 100%
Total	137 49.3%	35 12.6%	44 15.8%	62 22.3%	278 100%

Fuente: elaboración propia

Para conocer la importancia que según los maestros la escuela y el entorno dan a la actividad de canto se ha realizado la siguiente pregunta: *¿Qué importancia considera que le dan al hecho de cantar?:*

1.- *Importancia que le da al hecho de cantar el maestro.* De los 307 maestros encuestados más de la mitad de ellos, un 54.4% señalan que es *mucha* la importancia que le dan al hecho de cantar y el 33.9% que es *bastante*. Sólo 1 maestro no le da ninguna importancia (Tabla 17).

Tabla 17. Resultados pregunta 4, a) La importancia que le da al hecho de cantar el maestro encuestado

	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	167	54.4%
Bastante	104	33.9%
Poca	29	9.4%
Ninguna	1	0.3%
NS/NC	6	2.0%

Fuente: elaboración propia

El análisis de los cuestionarios indica que más del 87.0% de los maestros de las tres provincias dan *mucha* o *bastante* importancia al hecho de cantar (Sevilla: 91.0%; Granada: 87.9%; y Almería: 87.3%). Como puede verse en la Tabla 18:

Tabla 18. Relación Provincias - pregunta 4, a) La importancia que le da al hecho de cantar el maestro encuestado

	Almería	Granada	Sevilla
Mucha	98 53.8%	34 58.6%	35 52.2%
Bastante	61 33.5%	17 29.3%	26 38.8%
Poca	22 12.1%	5 8.6%	2 3.0%
Ninguna	0 0.0%	1 1.7%	0 0.0%
NS/NC	1 0.5%	1 1.7%	4 6.0%
Totales	182 100%	58 100%	67 100%

Fuente: elaboración propia

2.- *Importancia que le dan al hecho de cantar los compañeros.* El segundo apartado pretende obtener la información de los encuestados sobre la consideración e importancia que, a su juicio, le otorgan sus compañeros al hecho de cantar. Casi el 50% de los entrevistados afirman que le dan *bastante* importancia y un 19.9% le dan mucha importancia. Curiosamente, el 23.5% de maestros indican que sus compañeros dan *poca* importancia al hecho de cantar (Tabla 19).

Tabla 19. Resultados pregunta 4, b) La importancia que le da al hecho de cantar los compañeros

	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	61	19.9%
Bastante	143	46.6%
Poca	72	23.5%
Ninguna	2	0.7%
NS/NC	29	9.4%

Fuente: elaboración propia

Hay que destacar, a la vista de los datos expuestos, que los maestros encuestados consideran que sus compañeros conceden *bastante* importancia al hecho de cantar (Tabla 20). Sin embargo, no se puede obviar que 72 de los encuestados, consideran que sus compañeros le dan *poca* importancia. En cuanto a los resultados por provincias, los datos siguen siendo significativos al considerar la suma de las respuestas *mucho* y *bastante* (Sevilla: 67.1%; Almería: 66, 5% y Granada: 65.5%).

Tabla 20. Relación Provincias - pregunta 4, b) La importancia que le da al hecho de cantar los compañeros

	Almería	Granada	Sevilla
Mucha	41 22.5%	9 15.5%	11 16.4%

Bastante	80 44.0%	29 50.0%	34 50.7%
Poca	45 24.7%	14 24.1%	13 19.4%
Ninguna	1 0.5%	0 0.0%	1 1.5%
NS/NC	15 8.2%	6 10.3%	8 11.9%
Totales	182 100%	58 100%	67 100%

Fuente: elaboración propia

3.- *Importancia que le dan al hecho de cantar los padres.* Los datos obtenidos, en esta ocasión, están más repartidos puesto que el 45% de los maestros señalan que los padres le dan *mucha* o *bastante* importancia al hecho de cantar, mientras que más del 47% de los maestros encuestados opinan que le conceden *poca* o *ninguna* importancia (Tabla 21):

Tabla 21. Resultados pregunta 4, c) La importancia que le dan al hecho de cantar los padres

	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	29	9.4%
Bastante	111	36.2%
Poca	135	44.0%
Ninguna	11	3.6%
NS/NC	21	6.8%

Fuente: elaboración propia

Lo más significativo de las respuestas recogidas por provincias (Tabla 22) es poder constatar cómo, a juicio de casi la mitad de los maestros encuestados, los padres conceden *poca* importancia al hecho de que sus hijas y sus hijos canten.

Tabla 22. Relación Provincias - pregunta 4, c) La importancia que le dan al hecho de cantar los padres

	Almería	Granada	Sevilla
Mucha	15 8.2%	6 10.3%	8 11.9%
Bastante	66 36.3%	22 37.9%	23 34.3%
Poca	83 45.6%	24 41.4%	28 41.8%
Ninguna	7 3.8%	2 3.4%	2 3.0%
NS/NC	11 6.0%	4 6.9%	6 9.0%
Totales	182 100%	58 100%	67 100%

Fuente: elaboración propia

4.- *Importancia que las editoriales otorgan al hecho de cantar.* El cuarto apartado permitirá conocer la valoración que el profesorado tiene sobre la importancia que dan las editoriales al hecho de cantar (Tabla 23).

Tabla 23. Resultados pregunta 4, d) La importancia que le dan al hecho de cantar las editoriales

	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	23	7.5%
Bastante	118	38.4%
Poca	128	41.7%
Ninguna	8	2.6%
NS/NC	30	9.8%

Fuente: elaboración propia

A juicio de más del 45% del profesorado, las editoriales dan *mucha* o *bastante* importancia a esta actividad (Tabla 24). En cambio, más del 44% de los entrevistados señala que las editoriales consideran *poco* o *nada* importante cantar. Por provincias, el profesorado de la provincia de Sevilla opina que las editoriales dan *bastante* importancia, concretamente un 46.3%, al hecho de cantar. Sin embargo, el profesorado de las provincias de Almería y Granada considera que las editoriales otorgan *poca* importancia a cantar.

Tabla 24. Relación Provincias - pregunta 4, d) La importancia que le dan al hecho de cantar las editoriales

	Almería	Granada	Sevilla
Mucha	10 5.5%	5 8.6%	8 11.9%
Bastante	67 36.8%	20 34.5%	31 46.3%
Poca	85 46.7%	27 46.6%	16 23.9%
Ninguna	5 2.7%	1 1.7%	2 3.0%
NS/NC	15 8.2%	5 8.6%	10 14.9%
Totales	182 100%	58 100%	67 100%

Fuente: elaboración propia

5.- *Importancia que la administración educativa da al hecho de cantar.* En esta ocasión, como se puede apreciar en la siguiente Tabla 25, hay una mayor coincidencia de opinión entre las maestras y los maestros: más del 67% del profesorado entrevistado afirma que la administración concede *poca* o *ninguna* importancia a esta actividad. Únicamente el 18% de los maestros señalan que la administración da *mucha* o *bastante* importancia al hecho de cantar.

Tabla 25. Resultados pregunta 4, e) La importancia que le da al hecho de cantar la administración educativa

	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	6	2.0%
Bastante	49	16.0%
Poca	172	56.0%
Ninguna	36	11.7%
NS/NC	44	14.3%

Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos obtenidos por provincias (Tabla 26) permite comprobar que el profesorado encuestado coincide en afirmar que la administración le da *poca* importancia al hecho de cantar.

Tabla 26. Relación Provincias - pregunta 4, e) La importancia que le da al hecho de cantar la administración educativa

	Almería	Granada	Sevilla
Mucha	2 1.1%	1 1.7%	3 4.5%
Bastante	33 18.1%	6 10.3%	10 14.9%
Poca	102 56.0%	36 62.1%	34 50.7%
Ninguna	20 11.0%	6 10.3%	10 14.9%
NS/NC	25 13.7%	9 15.5%	10 14.9%
Totales	182 100%	58 100%	67 100%

Fuente: elaboración propia

6.- *Importancia que la sociedad en general concede al hecho de cantar.* El sexto, y último, de los apartados de esta pregunta se refiere a la importancia que concede la sociedad, en general, al hecho de cantar (Tabla 27):

Tabla 27. Resultados - pregunta 4, f) La importancia que le da al hecho de cantar la sociedad en general

	Frecuencia	Porcentaje
Mucha	16	5.2%
Bastante	60	19.5%
Poca	171	55.7%
Ninguna	18	5.9%
NS/NC	42	13.7%

Fuente: elaboración propia

De nuevo, ante esta pregunta, se ha encontrado una opinión unánime en las respuestas del profesorado: más del 60% de los maestros indican que la sociedad concede *poca* o *ninguna*

importancia a cantar. Y, algo más del 24% de los entrevistados opina que la sociedad otorga *mucha* o *bastante* importancia al canto. En las tres provincias coincide en señalar que la sociedad en general da *poca* importancia a cantar (Tabla 28):

Tabla 28. Relación Provincias - pregunta 4, f) La importancia que le da al hecho de cantar la sociedad en general

	Almería	Granada	Sevilla
Mucha	8 4.4%	3 5.2%	5 7.5%
Bastante	37 20.3%	9 15.5%	14 20.9%
Poca	99 54.4%	36 62.1%	36 53.7%
Ninguna	13 7.1%	3 5.2%	2 3.0%
NS/NC	25 13.7%	7 12.1%	10 14.9%
Totales	182 100%	58 100%	67 100%

Fuente: elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

El análisis y la valoración de los resultados obtenidos ofrece la visión del profesorado encuestado sobre la presencia del canto en sus aulas y la importancia que le otorga al hecho de cantar. Respecto al primero de los objetivos específicos establecidos, se puede comprobar que a una amplia mayoría del profesorado le gusta cantar en su aula. Paralelamente, el profesorado encuestado opina que a su alumnado también les gusta cantar. Lo más significativo de estos resultados es que en ambos casos las respuestas a favor del canto han sido superiores al 90%. Esta disposición hacia el canto es mayor en los cursos de Ed. Infantil, y lo sigue siendo en primero, segundo, tercero y cuarto de Ed. Primaria, pero se reduce en quinto y sexto. Estos resultados vienen a apoyar la idea de que el infante muestra una disposición positiva para cantar (Agosti y Rapp, 1988).

En cuanto al segundo de los objetivos específicos de este estudio, referido a la periodicidad del canto en el aula, a juicio del profesorado, la presencia de esta actividad en las clases es diaria o al menos habitual. Si atendemos al nivel educativo, se puede constatar que esta presencia es mayor en Educación Infantil y es menor en los cursos quinto y sexto (Cámara, 2005). Como ocurre con los resultados del objetivo anterior, a medida que se va ascendiendo de curso la presencia del canto en clase va disminuyendo. Esto podría tener una relación directa con la idea que ha sido desarrollada por diferentes autores que consideran que a partir de los diez años es más difícil implicar al alumnado en la actividad de canto (Vander Ark, Nolin y Newman, 1980; Bowles, 1998). Considerando la especialidad del profesorado, las maestras de

Educación Infantil son las que más cantan en el aula, seguidas de las maestras y los maestros especialistas en Educación Musical y de las maestras y los maestros de Educación Primaria.

El tercer objetivo específico planteado pretendía comprobar la importancia que se le concede al canto en el aula. Los datos obtenidos señalan que más del 88% del profesorado afirma que es mucha o al menos bastante importante la actividad de canto en su aula. De igual modo, señalan que para más de un 66% de sus compañeros, la importancia que conceden a esta actividad también es mucha o bastante. Por otra parte, el 44% profesorado encuestado opina que los padres le conceden poca importancia al hecho de cantar en clase. Estos resultados vienen a reafirmar el dato de que las madres y los padres cada vez cantan menos a sus hijas e hijos (Poch, 2005). Analizando la importancia que conceden las editoriales al canto se puede observar como la opinión está dividida entre los encuestados. El 45,9% de los maestros piensan que las editoriales le conceden mucha o bastante importancia al canto, mientras que para el 41,7%, la importancia es poca. Es posible que esas opiniones tengan que ver con la diversidad de oferta de canciones que presentan las editoriales en los libros de texto de música (Blanco, 2011). Para más del 50% del profesorado encuestado, la administración educativa otorga poca importancia al hecho de cantar. Aproximadamente, ese mismo porcentaje de maestros opinan que la importancia que le concede la sociedad en general al canto en el aula también es poca.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto respecto a los objetivos específicos y considerando el principal objetivo de ésta investigación, los datos aportados permiten afirmar que el profesorado encuestado valora como muy importante o bastante importante el hecho de cantar en el aula y entienden que sus compañeros tienen esa misma opinión, pero esta importancia es menor para los padres. En el ámbito institucional, la importancia del canto sigue descendiendo para las editoriales, y es aún más baja, o menos importante, para la administración educativa y la sociedad en general.

Estos resultados hacen necesario que se insista en destacar la importancia del canto y sus beneficios en la formación integral del infante. Para ello, sería conveniente desarrollar algunas iniciativas que podrían ayudar en esa labor. Entre ellas, se puede potenciar la utilización de las canciones como ejes de globalización en el desarrollo de proyectos educativos en el aula para poner de relieve su importancia (Pascual, 2006). La participación de las familias en actividades de recopilación de canciones populares infantiles puede utilizarse como medio para incentivar que tanto los abuelos como los padres se animen a cantar en casa. Con ello se estaría favoreciendo el cuidado y mantenimiento de muchas canciones populares infantiles que forman parte de la tradición oral de nuestro país (Cerrillo, 2005; Costa, 2003).

Por otra parte, la selección por parte del profesorado de aquellos textos editoriales que valoren la canción, incluyendo una amplia variedad de canciones en cada uno de los cursos, puede llamar la atención de las editoriales para cuidar la presencia de las canciones en sus textos. De cara a la administración educativa y a la sociedad en general, las iniciativas pueden

encaminarse a hacer visible esa importancia con la realización de actividades de los centros las acciones de canto en el marco de las fiestas, celebraciones y conmemoraciones que se trabajan a lo largo de cada curso (Garrido, 2011). Del mismo modo, se debe potenciar la utilización de las canciones en tareas de clase que pretendan fomentar la inclusión en las aulas (González Martín y Muñoz Muñoz, 2019). La disponibilidad de un repertorio más amplio de canciones también facilitará el acercamiento del alumnado al estudio de contenidos de otras áreas de conocimiento (Gul y Bozcaya, 2015). Además, este repertorio debe contemplar los tipos de música que el infante prefiere (Arriaga, Riaño, Cabedo y Berbel, 2017). Se considera que con todas estas iniciativas se ayudaría a mejorar la importancia que deben otorgar al canto las compañeras y los compañeros, las madres y los padres, las editoriales, la administración educativa y la sociedad en general. De mismo modo, también ayudarían a que todas ellas y todos ellos tomaran conciencia de las posibilidades que ofrece el canto en la escuela como medio para el desarrollo de capacidades que no son exclusivamente musicales y como medio para el desarrollo personal y social, el tratamiento de las emociones y la educación en valores.

Con todo ello, se pretende llamar la atención de todas las personas e instituciones que intervienen en la educación del infante en el aula para que se le dé al canto la consideración y la importancia que merece en el ámbito de la formación musical, en particular, y de la formación integral, en general. Pensando en futuras líneas de investigación que se pueden plantear, a partir de los datos aportados pueden sugerirse, entre otras, las siguientes: análisis de los repertorios de canciones en las aulas, propuestas de intervenciones didácticas a partir de canciones vinculadas con cualquiera de las áreas de conocimiento, o diseño de actividades con canciones favorecedoras de la educación en valores y la inclusión en el aula. Con todas ellas, se estaría contribuyendo a la toma de conciencia de la importancia que tienen las canciones en las aulas y fomentando su utilización con amplias y diversas finalidades educativas.

Referencias

- Agosti, C. y Rapp, C.H. (1988). *El niño, el mundo sonoro y la música*. Alcoy: Marfil.
- Arriaga, C., Riaño, M.E., Cabedo, A. y Berbel, N. (2017). Songs are taught, songs are learnt: musical preferences in early childhood. *Music Education Research*, 19, 309-326. doi: 10.1080/14613808.2016.1214694
- Bernal, J. y Calvo, M.L. (2004). *Didáctica de la Música: la voz y sus recursos. Repertorio de canciones y melodías para la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Bernabé, M. (2013). La intervención educativa musical en contextos pluriculturales. *Hekademos*, 14, 29-39.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Bilbao:

Desclée de Brouwer.

- Blanco, E. (2011). *La canción infantil en la educación infantil y primaria. Las tic como recurso didáctico en la clase de música*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Bowles, Ch. L. (1998). Music Activity Preferences of Elementary Students. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 193-207.
- Cabedo, A. y Arriaga, C. (2016). ¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículo escolar. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 9, 145-160.
- Cámara Izagirre, A. (2004). La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 75-84.
- Cámara Izagirre, A. (2005). Actitudes de las niñas y de los niños hacia el canto. *Revista Musiker*, 14, 101-119.
- Casals, A., Carrillo, C. y González-Martín, C. (2014). La música también cuenta: combinando matemáticas y música en el aula. *Revista electrónica LEEME*. 34, 1-17. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/viewFile/9861/9280>
- Cerrillo, P.C. (2005). *La voz de la memoria*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2010). *¿Dónde está el niño que yo fui?* Madrid: Akal.
- Chao, R. (2005). *La enseñanza del folklore gallego en los colegios de educación primaria de Galicia*. Tesis doctoral inédita. Universidad A Coruña.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2016). Recursos Humanos de la red de centros. Profesorado. Personal de adm. y Servicios. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/estadisticas/recursos-humanos-del-sistema-educativo-en-andalucia>
- Costa, L. (2003). Práctica pedagógica y música tradicional. *Revista electrónica de LEEME*, 12, 1-7. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9744>
- Cunha, R. y Lorenzino, L. (2012). The secondary aspects of collective music-making. *Research Studies in Music Education*, 34(1), 73-88. doi:10.1177/1321103X12439134
- Díaz, J. (2007). *Música y letra*. Valladolid: Ámbito Ediciones.
- Díaz, M. (2011). Enfoques, concepciones y metodologías sobre el aprendizaje de la música en la

- etapa de infantil. En M.E. Riaño y M. Díaz (Coords.). *Fundamentos musicales y didácticos en la Educación Infantil* (pp.55-76). Santander: Ediciones Universidad de Cantabria.
- Fautley, M. y Daubney, A. (2018). Inclusion, music education, and what it might mean. *British Journal of Music Education*, 35(3), 219-221. doi: 10.1017/S0265051701000237
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- García Ferrando, M. (1985). *Socioestadística: introducción a la estadística en sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Garrido, D.C. (2011). La educación musical en la educación primaria a partir de las fiestas, celebraciones y conmemoraciones. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 51, 80-90.
- Giráldez, A. (2014). Enseñar y aprender en el aula de música. En A. Giráldez (Coord.). *Didáctica de la Música en Primaria* (pp.39-76). Madrid: Síntesis.
- González Martín, J. y Muñoz Muñoz, J.R. (2019). Songs as a means of cross-cultural education. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 31, 243-249. doi: 10.15405/epsbs.2019.04.02.31
- Gul, G. y Bozkaya, I. (2015). The Efficiency of The Song Repertoire on The Musical Development Level of Pre-School Children Aged Six Years Old. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 506-513. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.177.
- Hernández, M.D. (2012). Repertorio vocal de los niños de 0 a 6 años. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 55, 63-71.
- López de la Calle, M.A. (2007). *La música en centros de educación infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra: un estudio de su presencia y de las prácticas educativas*. Tesis doctoral: Universidad Santiago de Compostela. Recuperado de: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/2355>
- Martín Escobar, M.J. (2010). *Las canciones infantiles de Transmisión Oral en Murcia durante el siglo XX*. Murcia: Universidad de Murcia.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2010). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Estadísticas de la Educación*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd>

- Monks, S. (2003). Adolescent singers and perceptions of vocal identity. *British Journal Of Music Education*, 20 (3), 243-256. doi: 10.1017/S0265051703005424
- Morant, R. (1999). La música popular según el ciclo escolar anual. Una experiencia desarrollada en los centros de formación, innovación y recursos educativos de las comarcas centrales de la Comunidad Valenciana. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 16, 106-109.
- Moya, M.V; Hernández, J.R.; Hernández, J.A. y Cozar, R. (2014). La educación musical competencial en España: ¿Necesidad o deseo? *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 237-249. doi: 10.15359/ree.18-3.14
- Muñoz Muñoz, J. R. (2017). Las canciones basadas en cuentos en el aula de infantil. En D. Madrid y M. Barcia (Ed.). *Temas clave de Educación Infantil (0-6 años)* (pp.337-356). Madrid: La Muralla.
- Oriol, N. (2002). La enseñanza del folclore en los colegios de la Comunidad de Madrid. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 25, 67-88.
- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la Música*. Madrid: Pearson.
- Phillips, K.H. (1992). Research on the teaching of singing. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp.568-576). New York: Schirmer Books.
- Poch, D. (2005). Música para disfrutar, música para compartir. La educación musical en la temprana infancia con mamá o papá. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 33, 38-46.
- Selfa, E. (2019). “Cantem junts”. El impacto de la experiencia musical artística intergeneracional como vehículo canalizador de emociones, valores, motivaciones y aprendizajes. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valencia, Valencia.
- Sigcha, E.M., Constante, M.F., Defaz, Y.P. Trávez, J. y Ceíro, W. (2016). La expresión musical como herramienta para el desarrollo integral infantil. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6, 353-370.
- Subirats, M.A. (2007). Zoltán Kodály. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp.63-70). Barcelona: Graó.
- Tiburcio, E. (2010). Canciones y discusión de dilemas en el desarrollo de valores. Una experiencia de intervención en Escuelas Primarias de la República Dominicana. *Revista electrónica de LEEME*, 25, 123-148. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9809>
- Vander Ark, S.S., Nolin, W.H. y Newman, I. (1980). Relationships between musical attitudes, self-esteem, social status, and grade level of elementary children. *Bulletin of the Council*

for Research in Music Education, 62, 31-41.

Willems, E. (1981). *El Valor Humano de la Educación Musical*. Barcelona: Paidós.

Zamora, A. (2002). Cantos para jugar y bailar. En J. Beltrán, J. Díaz, A. Pelegrin y A. Zamora. (Eds.), *Folklore musical infantil* (pp.145-167). Madrid: Akal.

El aula de música como ambiente sonoro de aprendizaje en Educación Infantil

The music classroom as a sound environment for learning in early childhood education

Marta Ciurana González
martaciuranagonzalez@gmail.com
ORCID: <http://0000-0001-6625-1097>

Miquel Alsina Tarrés
miquel.alsina@udg.edu
Departamento de Didácticas Específicas
Universidad de Girona
Gerona, España
ORCID: <http://0000-0003-4599-6852>

doi: 10.7203/LEEME.44.15595

Recibido: 12-07-2019 Aceptado: 31-10-2019. Contacto y correspondencia: Miquel Alsina Tarrés, Departamento de Didácticas Específicas
Universidad de Girona, Plaza Sant Domènech 9, 17004. Gerona. España.

Resumen

Se presenta una investigación de campo que parte de la creación de un ambiente sonoro de aprendizaje en una escuela de Educación Infantil y Primaria. En este entorno, a través del juego libre, se observa y analiza la interacción con el medio del educando de segundo ciclo de Educación Infantil (n=104), organizados en 10 grupos de perfil homogéneo. En segundo lugar, se comparan los resultados entre las diferentes edades de la etapa educativa. Se sigue una metodología de investigación mixta, cualitativa y cuantitativa, bajo el paradigma del diseño secuencial exploratorio. Las sesiones se grabaron en vídeo y se analizaron con una tabla de observación individual (TOIM) basándose en una categorización de los resultados preliminares. Los resultados muestran como el nuevo entorno y los objetos ofrecidos han permitido al alumnado desarrollar aprendizajes de manera global, más allá de aspectos relacionados con la exploración sonora. Se observan así mismo diferencias, de menos a más, en cómo se desarrollan estudiantes de diferentes edades, especialmente en referencia al tipo de juego, la aproximación a los objetos, la acción de producir y escuchar el sonido y en las relaciones sociales que se establecen.

Palabras clave: Exploración sonora, espacio de aprendizaje, juego libre, aprendizaje globalizado, Educación Infantil.

Abstract

A field investigation is presented that starts from the creation of a sound learning environment in pre-school and primary education. In this environment, through free play, the interaction with the students' environment in the second cycle of early childhood education (n = 104), organized in 10 homogeneous groups, is observed and analyzed. Secondly, the results are compared between the different ages of the sample. We follow a methodology of mixed research, qualitative and quantitative, under the paradigm of exploratory sequential design. The sessions were recorded on video and analyzed with an individual observation table (TOIM) based on a categorization of the preliminary results. The results show how the new space and their objects allow students to develop learning in a global manner, beyond aspects related to sound exploration. Differences are also observed, from less to more, in the way of how behavior from students of different ages differs, especially in reference to the type of game, the approach to objects, the action of producing and listening to sound and in the social relations that are established.

Key words: Sound exploration, learning environments, aesthetic, free play, global learning, Pre-school Education.

1. Introducción

La música, como elemento cultural y comunicativo, configura un rasgo humano universal presente desde la primera infancia (Blaking, 1973; Peretz, 2006). Del mismo modo como ocurre en otras capacidades, cuanto antes se promueva una experiencia activa en la vida musical del niño o de la niña mayor será el impacto sobre su posterior maduración (Levinowitz, 1998). Los elementos esenciales en el planteamiento de un programa musical de calidad para los pequeños deberían promover experiencias positivas, como el logro, la satisfacción y el disfrute, a través de la participación sensorial inclusiva (Tammerman, 2000; Thompson, 2003; Hallam, 2010). Por otro lado, la música tiene una fuerte influencia en la plasticidad del cerebro, de modo que hay una creciente evidencia sobre el nivel de transferencia positiva de la experiencia musical a los dominios no musicales, como, por ejemplo, la motricidad, la gestión emocional y las habilidades sociales comunicativas (Jäncke, 2009; Ilari, 2016).

Entre los dos y los seis años, la capacidad de percibir y sentir alcanza su máximo potencial (Calvo y Bernal, 2000). En estas edades, los chicos y las chicas están siempre aprendiendo, y la mayor parte de la conducta la asimilan de forma inconsciente, a través de la acción y de la organización de sus percepciones. Esta primera etapa de aprendizajes musicales debe revalorizarse y entenderse como significativa en la evolución escolar posterior del alumno (Zur y Johnson-Green, 2008).

1.1. La música en el segundo ciclo de Educación Infantil

Al inicio del segundo ciclo, y a lo largo de la etapa, el alumnado de Educación Infantil desarrolla, entre otras, su dimensión social y sus capacidades de interacción con el entorno. En referencia a la música, al infante le atrae y le gusta el sonido y participar de actividades donde la expresión musical tenga un papel protagonista. Desarrolla el placer por la exploración de instrumentos musicales y todo tipo de objetos susceptibles de producir sonido, así como sus gustos y preferencias musicales en cuanto a repertorio y actividades musicales en el aula (Delalande y Cornara, 2010; Pérez-Moreno y Reverté, 2019).

A continuación, se plasman algunas peculiaridades genéricas en la maduración musical del discente para cada una de las edades del segundo ciclo de Infantil, centradas principalmente en la expresión y la percepción (Calvo y Bernal, 2000; Pascual, 2006):

- A los 3 años, le gusta experimentar con grupos rítmicos y puede reproducir estructuras rítmicas de forma regular y monótona. Puede imitar sonidos y agrupar entre sí elementos sonoros. Está descubriendo las posibilidades rítmico-musicales de las palabras y puede reproducir canciones con gran contenido onomatopéyico. Reconoce melodías simples y le gusta experimentar con instrumentos de percusión.

- A los 4 años, disfruta con las relaciones sociales en las que interviene la música. Hay un desarrollo notable de la creatividad. Juega a juegos simples acompañándolos de una canción, dramatizando lo que canta. Un grupo de estudiantes es capaz de llevar el mismo ritmo, y aumenta su memoria auditiva. Le gusta explorar objetos sonoros.
- A los 5 años, se produce una evolución sustancial en la conducta musical, sobre todo en relación con el aspecto rítmico. Sincroniza los movimientos con la música y es capaz de crear canciones muy sencillas con pocos sonidos. Disfruta jugando con ejercicios de concentración rítmica, sonora, etc. Puede ordenar y clasificar sonidos, y también explorar otros instrumentos.

En referencia a esta etapa educativa, el documento curricular competente nos recuerda que la adquisición progresiva del lenguaje musical se asemeja a la de una lengua (Generalidad de Catalunya, 2016). En este sentido, el currículum incita a la comunidad de educadores a privilegiar el sonido como materia primera del arte musical, y a hacerlo desde una perspectiva amplia e inclusiva:

“Desde las vivencias y el conocimiento que recibimos a partir del sonido que nos rodea; desde los vínculos que creamos con las personas que interaccionan sonoramente con nosotros; y desde los referentes musicales que escuchamos y de la manera cómo vivimos las experiencias musicales en nuestras vidas” (p.24).

El currículum de la etapa recuerda, a su vez, cómo en la infancia la curiosidad por el mundo sonoro es natural y, a su vez, refinada. Y se insiste en su valor educativo afirmando que:

“Conocer y reconocer sonidos, compararlos, relacionarlos, clasificarlos, adjetivarlos... Ofrece a los niños la posibilidad de asimilar una información valiosa de conocimiento del mundo, además de despertarles e incitarlos al gusto por el sonido, condición indispensable para disfrutar de la música” (p.25).

1.2. La exploración sonora en la etapa 3-6

El sonido es la materia constituyente e indispensable para que la música exista. El gusto por el sonido es muy vivo y natural desde la primera infancia, en la que el infante escucha y explora de forma intuitiva y espontánea. Igualmente, su relación con el mundo sonoro es intensa, y desde edades tempranas mantienen una relación lúdica con el sonido, guiada por la curiosidad y el instinto de exploración (Kemple, Batey y Hartle, 2004).

Delalande, desde una base constructivista, argumenta que es preferible despertar el interés por aprender antes que enseñar a hacer las cosas, dando protagonismo al instinto y a la propia iniciativa. Se trata de acompañar en el proceso de descubrir y alentando comportamientos

espontáneos guiándolos suficientemente (Delalande, 1995). El mismo autor expone cómo primero el educando explora el objeto material que produce el sonido, interesándose por su mecanismo. En este caso, la motricidad es la principal protagonista, por delante de la propia escucha. En un segundo momento, el discente explora el objeto sonoro y se concentra en el sonido que produce, conduciéndole así a “la búsqueda de la idea musical”. Y, a continuación, ya en una fase más avanzada, es capaz de centrarse en una idea y desarrollarla (Delalande, 2013, p.155).

1.3. Espacio, ambientes de aprendizaje y juego

En la literatura educativa a menudo se utilizan los conceptos de espacio y ambiente como términos equivalentes. De forma genérica, lo que caracteriza el espacio es su propia condición como elemento físico, pero también como elemento más allá de lo físico, puesto que el espacio se configura como un elemento educativo en sí mismo, como un instrumento pedagógico de primer orden y un componente didáctico primordial (Gairín, 1995). En verdad, es posible diferenciar conceptualmente el espacio del ambiente. Mientras que el primer término se refiere primordialmente a los objetos materiales, el segundo aglutina muy diversas cualidades y resulta por tanto más adecuado a la hora de articular el pensamiento y la acción educativa. Iglesias (2008) propone distinguir cuatro dimensiones en la definición, observación o evaluación de todo ambiente educativo: física, funcional, temporal y relacional.

En la línea de lo expuesto, hay que tener en cuenta que “la disposición del ambiente influye de forma significativa en aquellos que lo ocupan” (Cabello, 2011, p.196). En consecuencia, como toda acción educativa en su conjunto, la acción de pensar y crear un ambiente de aprendizaje requiere una planificación cuidadosa y el espacio como elemento facilitador de valores transversales como la inclusión y la sostenibilidad (Laorden y Pérez, 2002; Saenz-Rico, Benítez, Neira, Sobrino y D’angelo, 2015).

Nos interesamos también, a la hora de pensar el espacio como un componente atractivo y la vez pedagógico, en aspectos conceptuales relacionados con las instalaciones artísticas, las cuales Abad y Ruiz de Velasco (2014) definen en su propuesta como “espacios concebidos a partir del encuentro entre una propuesta estética y una fundamentación pedagógica inspirada en la práctica psicomotriz *Aucouturier*. Este *diálogo* posibilita y favorece el juego pre-simbólico y simbólico en un contexto relacional” (p.11).

Un ambiente de aprendizaje debe facilitar y sugerir diversas posibilidades de acción. Debe permitir entrar en juego al infante, por lo tanto, una condición indispensable es ofrecer espacios flexibles y transformables. En el espacio, se presentan objetos y materiales de forma ordenada para que el alumnado entienda que existe una situación inicial; de este modo, puede apropiarse e interpretar el espacio, *hacerlo propio*, elaborando así nuevos significados. Por otra parte, hay que generar unos ambientes de aprendizaje bellos y atractivos. Tal y como remarca Trueba (2015,

p.125), “sabemos que los niños aprecian, recrean, disfrutan y se emocionan con lo auténticamente hermoso”.

Silvente (2017) nos da algunos consejos a la hora de construir ambientes de aprendizaje. Por ejemplo, en primer lugar, buscar la calidad y huir de la masificación. Para conseguirlo, es preferible que predominen los objetos abiertos, que ofrecen múltiples usos y favorecen el pensamiento creativo y divergente. En segundo lugar, es necesaria una vinculación entre las partes y, a su vez, una limitación clara entre los espacios. Finalmente, debería permitirse al alumnado una circulación libre por el aula.

Según Torelli y Durrett (1996), otro aspecto importante a la hora de intervenir en el espacio, creando ambientes de aprendizaje de calidad, es que estos por si mismos generen autoaprendizaje, favoreciendo la emergencia de nuevos interrogantes cognitivos y a su vez desarrollando los ya conocidos. También es positivo conseguir que sean lugares emocionales, promoviendo las relaciones y la comunicación entre los participantes, permitiéndoles disfrutar también de momentos de intimidad y quietud (Young, 2003; Young y Gillen, 2007).

Una forma espontánea e inclusiva de interacción entre los más pequeños y su entorno es el juego libre. El juego libre es importante para que el infante encuentre un equilibrio entre la realidad y la subjetividad, el juego le permite ser *otra persona* con seguridad. A lo largo de la infancia, y gracias especialmente al recurso del juego, la percepción de la realidad evoluciona hacia una consciencia más realista (Abad, 2008). El juego simbólico es el más representativo en la Educación Infantil, en este el alumno despliega su pequeño mundo interior y acepta los conocimientos de los demás. Aun así, cuando aparece el juego simbólico este convive con los juegos motores o motrices, que no desaparecen. Más aún, es necesario programarlos conscientemente y que dispongan de un espacio y un tiempo concreto (Romero y Gómez, 2011; Díez, 2013).

2. Método

2.1. Paradigma y preguntas de investigación

Se ha llevado a cabo una investigación de campo, cuyo paradigma se encuadra en el modelo cuasi experimental, de tipo exploratorio-descriptivo (Río Sadornil, 2003). Con este fin, se ha concebido y transformado el aula de música, en la cual se ha introducido y observado una muestra determinada (Creswell y Creswell, 2018). En este diseño, la variable introducida ha sido la adecuación material y el uso del espacio para la creación del ambiente sonoro. Este medio, adaptado y transformado *ad hoc* para la ocasión, es entendido como objeto educativo de experimentación, bajo un concepto exploratorio y lúdico.

Nuestro papel como investigadores ha sido el de concebir, construir e instalar un completo elenco de objetos para posteriormente observar, categorizar y evaluar los comportamientos y las interacciones con el medio. La finalidad es la creación de un cuerpo teórico o conjunto de hipótesis de trabajo (Young, 2016).

Para la obtención y el análisis de datos se ha partido de un procedimiento mixto, cualitativo y cuantitativo, que se acomoda al paradigma exploratorio, con diseño secuencial (Leavy, 2017). En una primera fase, se ha utilizado una metodología cualitativa a partir de la observación naturalista no participante. Para ello, en aras también de la validez interna del diseño, se construyó un grupo de enfoque de 12 estudiantes (una pareja de cada grupo clase) que, a modo de prueba piloto, experimentó e interactuó durante 30 minutos en el espacio. Como aconseja la literatura, estos discentes quedaron excluidos en la extracción final de resultados. A su vez, este preliminar permitió repensar alguno de los objetos, la organización del espacio y, principalmente, obtener evidencias sobre la exploración e interacciones que se producían en el medio. También en esta fase, se establecieron las cuatro categorías de análisis, para lo que se tuvo también en cuenta el desglose en dimensiones propuesto por Iglesias (2008). Entendemos que las dimensiones física y temporal las fijamos los investigadores y las dos restantes (funcional y relacional) son el objeto de la investigación.

- **Categoría 1. Uso sonoro y/o musical (dimensión funcional):** referida a la exploración sonora de los objetos, la apreciación y experimentación de las cualidades acústicas del sonido producido, es decir, la altura, la intensidad, la duración y el timbre. Incluye también la observación de procesos facilitadores en los cuales, a través del material facilitado, aparezcan expresiones vocales, canciones o danzas.
- **Categoría 2. Relación entre participantes (dimensión relacional):** centrada en la dimensión comunicativa de la actividad, como el registro de expresiones verbales, emisión de juicios, valoraciones, y cualquier elemento que indique interacción entre dos o más estudiantes. También incluye la forma de agrupación entorno a las actividades, si es individual, en parejas, etc.
- **Categoría 3. Interacción con el material (dimensión funcional):** dedicada al registro de acciones y actitudes en relación con los objetos, las formas de manipularlos, de clasificarlos y de recolocarlos en el espacio. Es una categoría abierta a su vez al registro de acciones inesperadas producto de la creación y fantasía del alumnado, y a la recogida de interrogantes y conflictos cognitivos.
- **Categoría 4. Interés y motivación (dimensión relacional):** recoge las percepciones sobre el interés por el ambiente sonoro y la valoración de la propuesta a través de las expresiones verbales y corporales. Así como la atención y dedicación a la actividad desde el inicio y a lo largo de todo el tiempo dedicado.

En la segunda fase, se mantiene el enfoque cualitativo de la investigación, pero se suma una herramienta cuantitativa complementaria. Esta consistente en una tabla de observación para medir los resultados en las cuatro categorías tras el visionado en vídeo de todas las sesiones. Cada uno de los videos se ha visionado diversas veces hasta rellenar una tabla individual de observación de la interacción con el medio (TOIM), aplicada a cada alumno participante. De este modo, al final del proceso, se obtuvo un registro para cada alumno con cada una de las cuatro categorías valorada sobre la escala: nada, poco, bastante o mucho. El registro cualitativo se mantiene, de modo que cada ficha individual incluye un apartado de observaciones focalizadas sobre los mismos cuatro apartados.

El objetivo de la investigación es dar respuesta a estas dos preguntas:

- ¿Cómo interacciona con el medio, a través del juego libre, el alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil en un ambiente sonoro de aprendizaje?
- ¿Qué evolución se observa en los resultados entre estudiantes de segundo ciclo de Educación Infantil?

Señalar, por último, que las familias y el centro autorizaron el protocolo y uso de los datos obtenidos, conociendo previamente el código ético de la investigación.

2.2. Contextualización y características de la muestra

Esta investigación se ha llevado a cabo en una escuela pública de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Gerona, que atiende cerca de 400 estudiantes. Sus familias son, en un 100%, de origen extranjero. Entre ellos, predomina un número mayoritario de familias originarias de Marruecos y Gambia, seguidas por las de Senegal, Mali, y Honduras, entre otros. En total hay familias de hasta 17 países diferentes. La escuela está situada en una zona donde, aproximadamente, más de un 40% de la población es de origen extranjero, aunque hay muchos niños y jóvenes de estas familias que ya han nacido en España.

La muestra la constituyó un total de 104 estudiantes (48 niños y 56 niñas) de seis aulas diferentes, de P3 hasta P5. Por consiguiente, las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 3 y 5 años. Por el espacio del ambiente sonoro de aprendizaje pasaron una única sesión de 45 minutos, un total de 10 grupos de estudiantes, creados *ad hoc* con una composición de 8 a 14 participantes en cada uno. La creación de estos grupos se realizó con criterios de homogeneidad, respetando la adscripción al grupo clase natural de procedencia. Las sesiones se estructuraron en tres fases: presentación (5 min.), juego libre (30 min.), recogida y cierre (10 min.).

Tabla 1. Grupos clase originales y grupos muestra de la investigación

Aula	Grupos muestra	Edad	Nº estudiantes	Nº niños	Nº niñas
------	----------------	------	----------------	----------	----------

P3A	Gr.1 (N=14)	3 años	14	8	6
P3B	Gr.2 (N=13)	3 años	13	5	8
P4A	Gr.3 (N=11) Gr.4 (N=10)	4 años	21	12	9
P4B	Gr.5 (N=10) Gr.6 (N=10)	4 años	20	7	13
P5A	Gr.7 (N=10) Gr.8 (N=9)	5 años	19	10	9
P5B	Gr.9 (N=9) Gr.10 (N=8)	5 años	17	6	11

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 1, se observa la configuración de los grupos clase naturales de Educación Infantil del centro, a partir de los cuales se crearon 10 subgrupos desdoblando los grupos más numerosos (P4 y P5). En cuanto al género, se buscó mantener la composición con el equilibrio original. Finalmente, también se tuvo en consideración para su distribución el reparto de estudiantes con necesidades educativas especiales.

2.3. Diseño del espacio

La ambientación sonora del espacio, en el aula de música del centro, se diseñó con las propuestas que se nombran y describen en la Figura 1, en la que se reproduce el enunciado con el que se presentó al alumnado.



Figura 1. Elementos instalados en el espacio como ambiente de exploración sonora

En el diseño y elaboración del material participaron un grupo de colaboradores formado por las seis tutoras de etapa y el maestro de música del centro. Estos docentes aportaron propuestas

de temas y centros de interés relacionados con el desarrollo curricular de sus programaciones anuales, así como materiales de todo tipo para la elaboración de los objetos, siguiendo criterios de sostenibilidad (reciclaje) y de seguridad.

La distribución del material en el aula, creando centros temáticos, se decidió dando prioridad a la ocupación homogénea del espacio y a su inclusión en el campo de visual de las dos cámaras instaladas para la grabación de las sesiones. En el resultado final se buscó conseguir un espacio ambientado coherentemente en su globalidad, organizado en diez puntos de actividad que resultaran atractivos y claramente diferenciados entre si. Se apostó por una disposición espacial en forma circular para un desplazamiento óptimo del alumnado, dejando espacio libre en el centro. De este modo, se consiguió una diferenciación clara de los espacios, donde el estudiantado podía identificar e interpretar fácilmente cada propuesta de forma autónoma. Las propuestas se presentaron, pues, como un conjunto armónico, desde una visión global del espacio sonoro, compuesto a su vez por pequeños ambientes (Capdevila, 2011).

3. Resultados

Los resultados que se exponen a continuación se agrupan en las cuatro categorías presentadas en la exposición del método, que se mantienen aquí como marco estructural e hipótesis de trabajo para el desarrollo del análisis. En consonancia con el paradigma exploratorio de la investigación, la codificación para cada categoría se ha desplegado a partir de una lista provisional, que fue revisada y reelaborada una vez hecha la recogida de datos cualitativos de la primera fase (piloto). Como explica Saldana (2016), los códigos provisionales deben tener una fuerte vinculación con la revisión bibliográfica, el marco conceptual y las preguntas de la investigación; así como resultados de otras investigaciones, observaciones en estudios piloto, y el conocimiento o experiencias previas de los investigadores.

En los resultados, se incluyen datos cualitativos y cuantitativos. Los primeros, cualitativos, expresan las frecuencias de los registros cuantificadas con el peso de cada categoría en los distintos cursos de la etapa. Las codificaciones, en cambio, se argumentan a partir de los datos cualitativos, a partir de un análisis descriptivo e interpretativo.

3.1. Uso sonoro y/o musical

La categoría referida al uso sonoro de los materiales presenta unos registros altos en cada grupo de edad, siendo el superior el del grupo de P4 (51,9%, 73,2% y 69,4%) y registros poco significativos en las frecuencias más bajas (4,8%, 2,4% y 5,6%). Las observaciones anotadas nos indican que los discentes con baja actividad se centraron en explorar uno o dos materiales, dejando a un lado el resto.

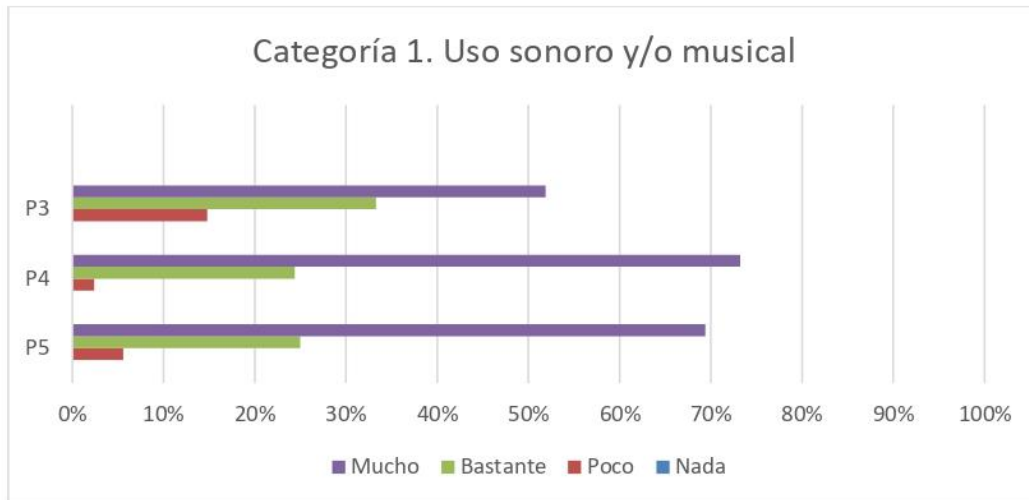


Figura 2. Gráfico de resultados en la categoría sobre el uso sonoro y/o musical

En relación con esta primera categoría, se han observado y codificado las siguientes acciones y aprendizajes:

- **Exploración sonora.** En un primer momento, la mayoría del alumnado ha realizado una exploración del objeto material que produce sonido. Se han interesado por el mecanismo de producción del sonido, haciendo variar los modos de poner en vibración el cuerpo sonoro. En un segundo momento, los educandos han realizado una exploración del objeto sonoro. Ha habido un cambio de atención del objeto material al objeto sonoro, factor que evoluciona con la edad y acelera el paso del paradigma físico al paradigma acústico.
- **Clasificación sonora.** Esta acción supone una capacidad avanzada y la realizaron espontáneamente una parte muy reducida de la muestra, una niña de P4 y dos niños de P5. Por otra parte, un grupo más numeroso de estudiantes en P4 y P5 clasificaron los objetos sonoros a partir de estrategias visuales, como la forma y contenido del objeto, por ejemplo, de una botella.
- **Sonido – silencio.** Entre los diferentes recipientes, había algunos de vacíos “sin sonido”, aspecto que fue observado por parte del grupo de estudiantes. También, se han dado cuenta que algún objeto tenía materiales que, aunque se veían “no sonaban”, por ejemplo, bolas de gelatina. A partir de objetos que de entrada “no suenan”, en la muestra de P4 y P5 se han planteado problemas cognitivos recopilados en el registro cualitativo, del tipo “¿Por qué no suena?” “¿Cómo suena?” “¿Qué es lo que suena?”
- **Fuerte – suave.** El alumnado ha podido comprobar cómo hay objetos que suenan más fuerte o débil que otros, y ha podido tomar conciencia de los términos fuerte y suave, así como su diferenciación. De nuevo, el alumnado de P3, aunque lo ha

podido experimentar en primera persona, no ha hecho ninguna manifestación verbal de esta cualidad.

- **Exploración de instrumentos.** Los educandos han explorado el sonido de diferentes instrumentos caseros. Han podido comprobar cómo cada uno de ellos hace un sonido diferente. Los instrumentos caseros en los que el alumnado ha dedicado más atención han sido: tambores, guitarras, embudos, y guantes sonoros.

- **Relación canción – instrumento.** Un grupo de niñas de P4 han utilizado las guitarras para acompañar una canción. En un primer momento, estaban tocando las guitarras de forma exploratoria y, acto seguido, una de las niñas ha comenzado a cantar una canción acompañándose con los sonidos de la guitarra. Se observa cómo su producción tenía intencionalidad, buscando expresión, comunicación e interacción entre ellas.

- **Relación objeto sonoro – canción.** Algunos estudiantes de todos los grupos han utilizado objetos, como los títeres en forma de pez, para cantar una determinada canción relacionada con el objeto. Han combinado el movimiento del títere con la voz cantada. Es decir, han asociado un objeto con una canción y con un timbre de voz.

- **Discriminación de materiales a partir del sonido.** En varias ocasiones, los educandos de P4 y P5, han acudido a los adultos para explicarles qué era lo que sonaba en los objetos sonoros. Han mostrado interés en descubrir qué material había dentro del objeto a partir de su sonido.

3.2. Relación entre participantes

El alumnado de P3 obtuvo un coeficiente muy bajo de interrelación, dato que aparece tanto en los registros de imágenes (77,8% en el nivel “nada”) como en el cuaderno de campo. En cambio, este factor aumenta notablemente en alumnado de P4 (65,9%) y P5 (66,7%).

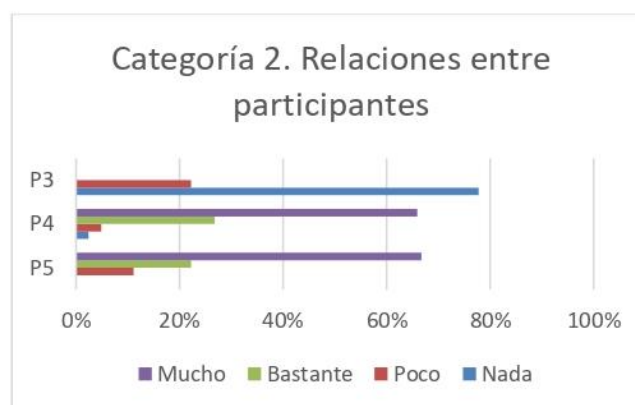


Figura 3. Gráfico sobre la categoría de interrelación entre participantes

A continuación, se desglosa esta categoría a través de datos cualitativos, en la observación y el análisis de los siguientes códigos:

• **Relaciones sociales e intercambios comunicativos.** Se ha observado como el espacio de juego y exploración ha favorecido las relaciones sociales entre estudiantes, interaccionado entre ellos a través del juego libre. Sin embargo, esta interacción ha variado según el grupo de edad. En el alumnado de P3, ha predominado claramente un juego egocéntrico en solitario. Se trata de un juego en paralelo, no socializado. El único momento en el que se ha detectado interacción en la muestra de 3 años ha sido en el juego con embudos. En cuanto al grupo de estudiantes de P4, la mayoría han interaccionado entre ellos, agrupados en parejas o en grupos de 3 o 4 miembros. Por último, el alumnado de P5 se ha relacionado mucho entre sí, superando los registros de P4 y manteniendo la progresión creciente.

• **Lenguaje verbal.** con respecto al lenguaje verbal, este es inexistente en los registros de P3. Efectivamente, en los grupos de estudiantes de 3 años, se observan miradas, gestos y risas propias del lenguaje no verbal. En cambio, en el alumnado de P4 y P5 sí se verbalizan interacciones de forma complementaria al lenguaje no verbal, que sigue presente. En más de una ocasión, el estudiantado propuso ideas y acciones, con expresiones como: “vamos allí”, “pruébalo tú”, “hacemos esto”, “déjame a mí”, etc.

3.3. Interacción con el material

En esta categoría, se puede apreciar cómo en todos los grupos de edad no hay ningún alumno que no haya interaccionado con el material, en mayor o menor medida. La mayoría del alumnado ha interaccionado "mucho" (entre el 60% y el 80%) o "bastante"; aquellos que han interaccionado "poco" con el material (14,8%, 2,4% y 5,6%), se han centrado todo el tiempo en explorar uno o dos materiales, dejando de relacionarse así con el resto.

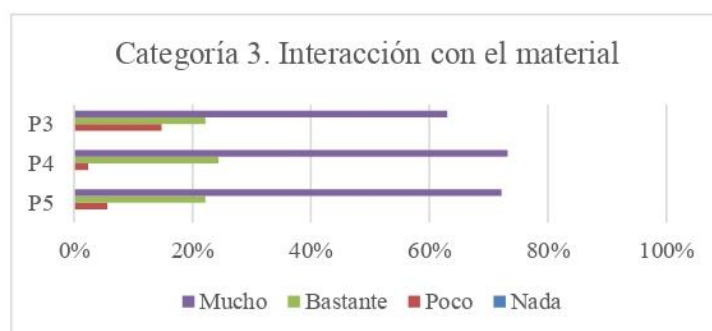


Figura 4. Gráfico sobre la categoría de interacción con el material

En relación con esta categoría, hemos interpretado los siguientes códigos de acción e interacción:

- **Acciones matemáticas (clasificación y agrupación).** Un grupo de discentes de P4 y P5 ha hecho una clasificación cualitativa de las botellas sonoras según los elementos en su interior. Por otra parte, uno de los alumnos de P4 ha agrupado dentro de una caja de cartón las botellas que ha ido encontrando en el espacio.
- **Presencia de diferentes tipos de juego (funcional, simbólico, y de construcción).** Por un lado, en el grupo de P3 ha predominado el juego funcional, en el que lo realmente importante son las acciones sobre los objetos, permitiendo así que el niño ejercite sus capacidades sensoriales y motrices. Por otra parte, en el alumnado de P4 y P5 ha predominado sobre todo el juego simbólico y, en menor medida, el juego de construcción. En cuanto al juego simbólico, se han producido situaciones de simulación: crear un pastel de cumpleaños, simular acciones de cocina, regar plantas, crear un río con papel de burbujas, barrer, espirar, cabalgar con los caballos, nadar como peces, disfrazarse como un preso, etc. En relación con el juego de construcción, este ha predominado entre el estudiantado de P5 y, en menor medida entre la muestra de P4. La construcción de torres, por ejemplo, ha sido siempre una acción individual, no colectiva.
- **Necesidad de movimiento.** Todos los grupos de edad han mostrado necesidad constante de movimiento, hecho que en ocasiones ha llevado a transformar el espacio al final de la sesión. Se observado cómo educandos de P3 y P4 han transformado el espacio de forma más global. En cambio, los de P5 han ido jugando en las diferentes zonas de manera más ordenada y han mantenido las zonas de juego iniciales establecidas por el adulto de manera más parecida. Principalmente en P4 y P5, se ha evidenciado mucha necesidad de guardar elementos dentro de las cajas y transportarlas, desplazando así los objetos por el espacio.
- **Placer en los momentos de intimidad.** Los registros muestran que diversos estudiantes de P4 como P5 han tenido tendencia a esconderse en algún momento de la sesión, buscando las zonas más oscuras e íntimas del espacio, así como la necesidad de vivir momentos de más calma. Por ejemplo, un grupo de discentes ha imaginado la presencia de un monstruo, y con la ayuda de las velas se ha escondido en la zona más oscura del pasillo. También un grupo ha estado cantando y tocando las guitarras en la zona más apartada del espacio. En cambio, los de P3 no han mostrado en ningún momento esta tendencia.
- **Aparición de interrogantes cognitivos.** El espacio y los objetos que lo configuran han propiciado interrogantes cognitivos al alumnado favoreciendo así los procesos cognitivos. Los datos, en las observaciones individuales, indican una presencia

mayoritaria de interrogantes relacionados con el origen y naturaleza del sonido: ¿Qué suena?, ¿Por qué suena?, ¿Cómo suena? Y en una fase más avanzada, a su ordenación: ¿Cómo puedo ordenar los sonidos?, ¿Qué sonidos son iguales?, ¿Cuáles son diferentes o parecidos?, etc.

• **Exploración sensorial.** Al tratarse de un espacio multisensorial, el alumnado ha aprovechado para explorar su gran abanico de posibilidades sensoriales a través de los todos los sentidos, potenciando especialmente tacto, vista y oído.

• **Pensamiento creativo y divergente.** En este espacio, el alumnado ha encontrado un camino para poder desarrollar todo lo que está depositado en su imaginario. El hecho de ofrecer objetos con múltiples usos ha permitido que el educando muestre su personalidad creativa y divergente, yendo mucho más allá de lo que se espera en un primer momento por parte del adulto. También, se ha detectado cuales eran aquellos estudiantes más inseguros o que necesitaban de la interacción con el adulto de manera más constante. Por ejemplo, en el registro de observaciones en un grupo de P4, se recoge cómo un caso con ciertas dificultades madurativas buscaba repetidamente la aprobación del adulto para escoger el material y manipularlo.

3.4. Interés y motivación

Los resultados, en este apartado, nos muestran cómo la propuesta ha generado una muy buena respuesta en el alumnado de todos los grupos de edad, ya que en su mayoría han mostrado "mucho" interés en la actividad (92,6%, 97,6%, 97,2%). Los pocos estudiantes que han mostrado "poco" interés en la propuesta (3,7% y 2,8%), participaron en la sesión con problemas de relación previos o responde a diagnósticos previos que dificultan su progreso e integración en el grupo.

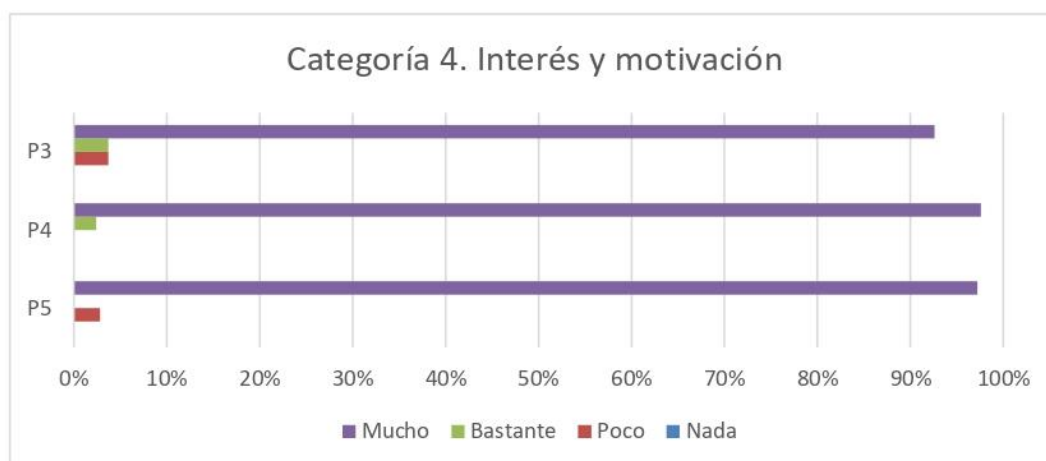


Figura 5. Gráfico de la categoría de interés y motivación

• **Exteriorización de emociones, sentimientos y actitudes.** A lo largo de las sesiones, se han puesto en juego muchas emociones que han sido exteriorizadas por el educando. Han predominado las emociones que se han etiquetado como positivas (sorpresa, alegría, incertidumbre, bienestar, etc.). Sin embargo, también han surgido, con menor grado, sentimientos de enojo con algún compañero o frustración ante las normas de la actividad. Estos momentos de conflicto también han permitido introducir la gestión de las emociones y encontrar soluciones compartidas.

Para concluir este capítulo, en la Figura 6, se recogen todas las acciones de interacción y aprendizaje observados en un formato visual y esquemático.

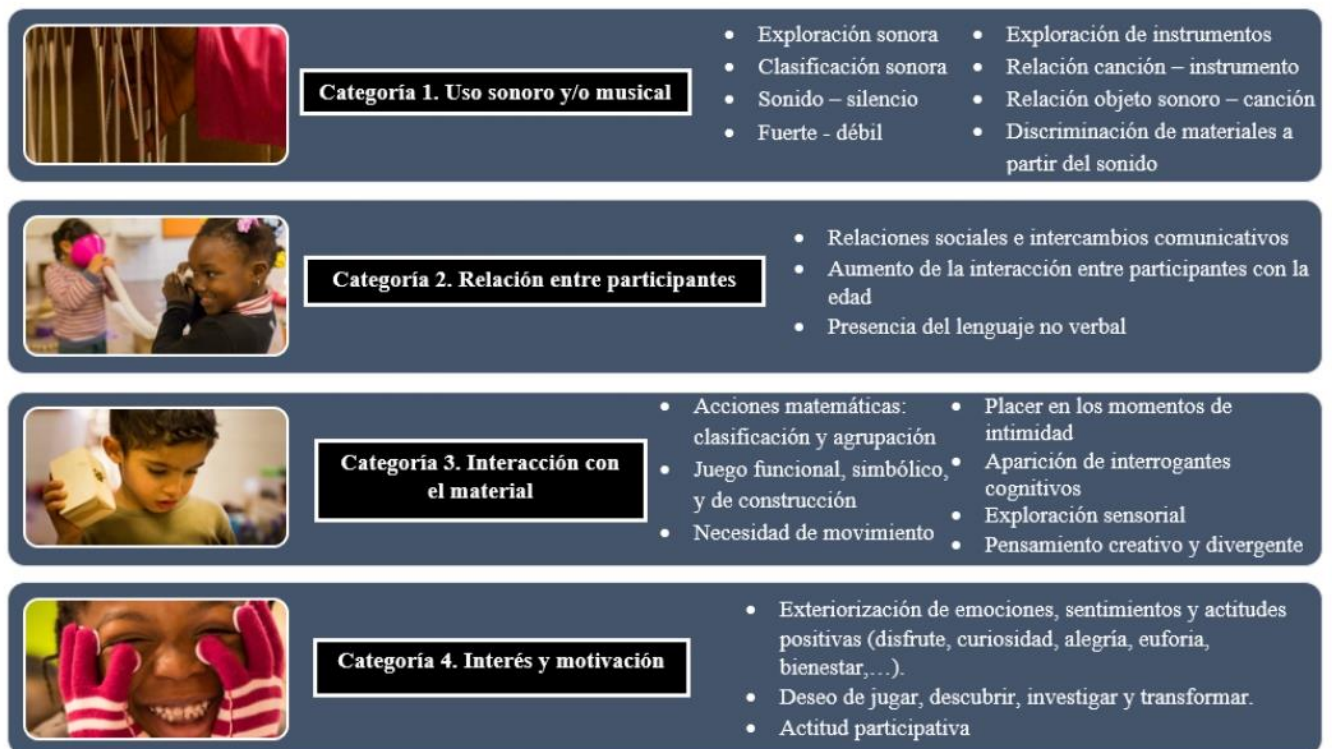


Figura 6. Cuadro sintético de las acciones y aprendizajes codificados en cada categoría de análisis

4. Discusión de resultados y conclusiones

Los resultados que se acaban de exponer responden a las preguntas de la investigación con suficiente detalle y diversos niveles de argumentación. En la primera pregunta, nos preguntábamos cómo interaccionaría el alumnado de Infantil en un medio dispuesto para la exploración sonora. Si para Iglesias (2008) las actividades a desarrollar en un ambiente de

aprendizaje pueden responder a hasta doce tipologías diferentes, en nuestro caso observamos correspondencia con seis del listado de la autora, quien ya advierte que su taxonomía debe adaptarse a cada contexto y experiencia. Es nuestra investigación las tipologías de actividad han sido:

- Actividades de encuentro y comunicación.
- Actividades de juego simbólico y juego libre.
- Actividades de movimiento y expresión corporal.
- Actividades de manipulación y experimentación.
- Actividades con juegos didácticos estructurados y no estructurados.
- Actividades disruptivas.

Así mismo, el proyecto de ambiente de aprendizaje sonoro ha transformado el concepto de espacio, convirtiendo el aula de música en un lugar singular en experiencias y aprendizajes. En este sentido, los resultados de la investigación reafirman el potencial pedagógico y la estrecha relación entre proyecto educativo y uso del espacio escolar. El factor físico, material y ambiental, condicionan y definen la propuesta didáctica en sus objetivos y desarrollo, siendo el concepto de ambientes de aprendizaje una propuesta muy adecuada para “multiplicar las posibilidades de exploración y acción del niño y propiciar múltiples relaciones que favorecen la creación de una comunidad de convivencia y aprendizaje” (Riera, Ferrer y Ribas, 2014, p.32).

Más aún, en el contexto particular en el que se ha desarrollado nuestra investigación, marcado por un fuerte componente de exclusión social, se pone de relieve el valor de la experiencia sonora musical como herramienta inclusiva en prácticas que son transformadoras por su valor de socialización y empoderamiento. En sintonía, por ejemplo, con la investigación de Balongo y Mérida (2016), donde se exponen resultados positivos de inclusión en un estudio de caso que combina el clima del aula con los proyectos de trabajo y los ambientes de aprendizaje. Inclusión y transformación son cualidades que reclaman protagonismo en nuestras conclusiones puesto que, como defiende Bonàs (2010), todo concepto no predeterminado sobre el uso del espacio promueve la iniciativa, la creatividad y un pensamiento abierto.

Eslava (2016) ha planteado un diálogo continuo y necesario entre la arquitectura y la pedagogía. Argumentando la necesidad de ofrecer al alumnado entornos que estimulen su desarrollo lúdico. Por eso mismo, el autor habla del beneficio de espacios transformables e instalaciones efímeras. Nuestros resultados concuerdan, efectivamente, con ese componente estimulante y lo enmarcan, de forma coherente, con el desarrollo curricular vigente. Estímulos materiales y ambientales que han propiciado la aparición de aprendizajes diversos, convirtiéndose así en un recurso educativo rico, transversal y completo en si mismo.

Por otro lado, desde una óptica disciplinar, en los resultados expuestos se demuestra cómo, a partir de una intervención didáctica centrada en la sensibilización musical, se favorecen

las relaciones sociales, la exteriorización de emociones, el desarrollo del pensamiento creativo y divergente, la aparición de nuevos interrogantes cognitivos, entre otros beneficios.

La segunda pregunta de la investigación se refería a la evolución observable a lo largo los tres niveles de la etapa. Los datos analizados determinan, efectivamente, diferencias notables en las conductas del alumnado del grupo de edad, principalmente en referencia al tipo de juego, las relaciones sociales, y los intercambios comunicativos. Los datos recogidos avalan algunos de los referentes de nuestro marco teórico, en relación con el proceso madurativo y desarrollo de capacidades de interacción con el mundo sonoro (Calvo y Bernal, 2000; Pascual, 2006), así como la evolución de sus gustos musicales. En este último aspecto, los resultados publicados por Pérez-Moreno y Reverté (2019) están centrados en una muestra de población de 4 años y aquí la ampliamos al contexto de toda la etapa educativa.

Ofreciendo al educando un espacio ambientado para el aprendizaje, rico en estímulos y posibilidades de acción, se incide en gran medida en el refuerzo de su autonomía. Se ha demostrado cómo un gran número de aprendizajes han sucedido espontáneamente a través del juego libre, como han defendido incansablemente autores como Tonucci (2017). Efectivamente, las observaciones confirman y refuerzan las enormes posibilidades del juego como estrategia educativa, que junto al estímulo de lo lúdico ofrece un entorno de bienestar donde los escolares se interrelacionan entre iguales. En palabras de Pedreira (2015, p.44): “supone la creación de un tiempo relajado para participar en el juego de los otros o concentrarse en el propio, para sentirse bien, para disfrutar de la situación y de la compañía”.

5. Limitaciones y prospectiva

Esta investigación tiene las limitaciones propias de todo enfoque exploratorio, en cuanto a la provisionalidad de los resultados y parcialidad en su interpretación. Sin embargo, se ponen a examen las cualidades y beneficios de un planteamiento metodológico mayoritariamente implantado en las aulas de Educación Infantil y, actualmente, también presente en algunos proyectos educativos de Primaria. Por esta razón, interesa indagar para reivindicar el papel de la educación musical en este paradigma metodológico y en una etapa educativa donde a menudo carece del protagonismo suficiente. El futuro inmediato requiere de más investigación e implicación desde la formación docente, para acabar incidiendo en una mejora, en cantidad y en calidad, de la presencia de la música en los proyectos educativos de la Educación Infantil.

Referencias

Abad, J. (2008). El placer y el displacer en el juego espontaneo infantil. *Arteterapia*, 3, 167-188. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/>

- Abad, J. y Ruiz, A. (2014). Contexto de simbolización y juego: La propuesta de las instalaciones. *Aula de Infantil*, 77, 11-15. Recuperado de: <https://www.grao.com/es/producto/contextos-de-simbolizacion-y-juego>
- Balongo, E. y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos*, 38(152), 146-162. Recuperado de: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo
- Bernal, J., Calvo, M^a. L. (2000). *Didáctica de la música: la expresión musical en educación infantil*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Blaking, J. (1974) *How musical is man?* Washington, USA: University of Washington Press.
- Bonàs, M. (2010). El espacio vacío. Tiempos y espacios de posibilidades. *Aula de Innovación educativa*, (193-194), 32-35. Recuperado de: <http://caps.educacion.navarra.es/infantil/>
- Cabello, M.J. (2011). La organización del espacio en educación infantil: poderoso instrumento docente. *Pedagogía Magna*, 11, 196-203. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629187>
- Capdevila, R. (2011). Com sona la meva escola? *In-fàn-ci-a*, 181, 7-12.
- Creswell, J.W. y Creswell, J.D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, (5^a ed.). London, UK: Sage.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana S.A.E.C.
- Delalande, F. y Cornara, S. (2010). Sound explorations from the ages of 10 to 37 months: the ontogenesis of musical conducts. *Music Education Research*, 12(3), 257-268. doi: 10.1080/14613808.2010.504812
- Delalande, F. (2013). *Las conductas musicales*. Santander, España: Editorial Universidad de Cantabria.
- Díez, M. (2013). *10 ideas claves. La educación infantil*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Eslava, C. (2016). Espais oblidats, entorns d'aprenentatge: codi de bones pràctiques per actuar en zones existents. *Guix d'Infantil*, 88, 11-15.
- Gairín, J. (1995). El reto en la organización de los espacios. *Aula de Innovación educativa*, 35, 45-50. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/183074>

- Generalitat de Catalunya (2016). *Currículum i orientació. Educació infantil (Segon Cicle)*. Barcelona, España: Departament d'Ensenyament.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28, 269-289. doi: 10.1177/0255761410370658.
- Iglesias, M.L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, (47), 49-70. doi: 10.35362/rie470704
- Ilari, B. (2016). Music in the early years: Pathways into the social world. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 23-39. Doi: 10.1177/1321103X16642631
- Jäncke, L. (2009). Music drives brain plasticity. *F1000 Biology Reports*, 1(78), 1-7. doi: 10.3410/B1-78.
- Kemple, K., Batey, J.J. y Hartle, L.C. (2004). Music play: Creating centers for musical play and exploration. *Young Children*, 59, 30-37. Recuperado de: https://cpin.us/sites/default/files/docs/music_play_Young_Children.pdf
- Laorden, C. y Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso* 25, 133- 146. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=243780>
- Leavy, P. (2017). *Research design. Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Art-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. New York & London: Guilford.
- Levinowitz, L.M. (1998). The importance of music in early childhood. *General Music Today*, 12(1), 4-7. doi: 10.1177/104837139801200103
- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música para educación infantil*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Pedreira, M. (2015). Espais de joc. *Guix d'Infantil*, 80, 44-45. Disponible en: <https://www.grao.com/es/producto/espais-de-joc>
- Peretz, I. (2006). The nature of music from a biological perspective. *Cognition*, 100(1), 1-32. doi: 10.1016/j.cognition.2005.11.004.
- Pérez-Moreno, J. y Reverté, L (2019). Las actividades musicales preferidas de la voz de los propios niños y niñas de cuatro años. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 19-34. doi: 10.7203/LEEME43.13985

- Riera, C.M., Ferrer, C. y Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2). 19-39. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/4726/5081>
- Río Sadornil, D. (2003) *Métodos de investigación en educación. Vol. 1: Proceso y diseños no complejos*. Madrid, España: UNED.
- Romero, V. y Gómez, M. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Barcelona, España: Editorial Altamar.
- Saldana, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). London, UK: SAGE.
- Saenz-Rico, B., Benítez, L., Neira, J.M., Sobrino, M.R. y D'angelo, E. (2015). Perfiles profesionales de futuros maestros para el desarrollo sostenible desde un modelo formativo centrado en el diseño de ambientes de aprendizaje. *Foro de Educación*, 13(19), 141-163. doi: 10.14516/fde.2015.013.019.007
- Silvente, J. (2017). Camins cap al disseny d'uns espais amables i habitables. *Infància*, 219,10-14.
- Tammerman, N. (2000). An investigation of the music activity preferences of pre-school children. *British Journal of Music Education*, 17(1), 51-60. doi: 10.1017/S0265051700000140.
- Thompson, C. (2003). Kinderculture in the art classroom: Early childhood art and the mediation of culture. *Studies in Art Education*, 44(2), 135-146. doi: 10.1080/00393541.2003.11651734
- Tonucci, F. (2017). *Con ojos de maestro*. Madrid, España: Losada.
- Torelli, L. y Durrett, C. (1996). Landscape for Learning: The Impact of Classroom Design on Infants and Toddlers. *Early Childhood News*, 8, 12-17.
- Trueba, B. (2015). *Espacios en armonía: Propuestas de actuación en ambientes para la infancia* (1a ed.). Barcelona, España: Octaedro – Rosa Sensat.
- Young, S. (2003). Time–space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four-year-olds. *British Journal of Music Education*, 20(1), 45-59. doi: 10.1017/S0265051702005284
- Young, S. (2016). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 9-21. Doi: 10.1177/1321103X16640106

- Young, S. y Gillen, J. (2007). Toward a Revised Understanding of Young Children's Musical Activities: Reflections from the "Day in the Life" Project. *Current Musicology*, 84, 79-99. doi: 10.7916/D81N7ZR0
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Sibaja, S. (2016). El juego infantil y el desarrollo afectivo: afecto, ajuste escolar y aprendizaje en la etapa preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 380-400. doi: 10.1080/02103702.2016.1138718
- Zur, S. S. y Johnson-Green, E. (2008). Time to Transition: The Connection between Musical Free Play and School Readiness. *Childhood Education*, 84(5), 295-300. doi: 10.1080/00094056.2008.10523029

Características organizativas y didácticas del concierto didáctico. Un estudio de caso sobre la coordinación entre profesorado de Música de Educación Primaria y Secundaria en la ciudad de Manises

Organizational and methodological characteristics of the didactic concert. A case study on the coordination between primary and secondary education music teachers in the city of Manises

María Capel Martín

macapelma@gmail.com

Máster de Investigación en Didácticas Específicas (Educación Musical)
Universidad de Valencia

Remigi Morant Navasquillo

remigi.morant@uv.es

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Valencia

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5810-2219>

doi: 10.7203/LEEME.44.15868

Recibido: 29-09-2019 Aceptado: 25-11-2019. Remigi Morant. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Magisterio. Universidad de Valencia. Avda. Tarongers, 4. 46022-Valencia. España.

Resumen

Este estudio de caso plantea, como objetivo principal de investigación, determinar si un concierto didáctico facilita la coordinación entre el profesorado de música de Primaria y Secundaria en la ciudad de Manises. El marco teórico aborda las investigaciones sobre colaboración y coordinación docente, los conciertos didácticos y la transición entre ambas etapas educativas. Un cuestionario, un grupo de discusión y la memoria del grupo de trabajo han revelado las percepciones de los informantes sobre el tema de estudio desde un enfoque cualitativo; y el programa ATLAS.Ti ha facilitado el análisis de datos proporcionando mapas de categorías emergentes. Como conclusión, este proyecto basado en una praxis musical activa, significativa y compartida genera estrategias de aprendizaje colaborativo capaces de mejorar la práctica docente. Aunque hemos detectado dificultades logísticas y administrativas, el grupo de profesores se mantiene cohesionado por afinidades profesionales, por el compromiso por la educación y por la satisfacción de conectar emocionalmente con el alumnado a través de la música.

Palabras clave: Coordinación docente, colaboración docente, concierto didáctico, transición de Primaria a Secundaria, buenas prácticas educativas.

Abstract

The main goal of this study is to determine which characteristics of didactic concerts, an extracurricular activity at Primary and High Schools in Manises (Spain), facilitate the coordination between Primary and Secondary staffs of the educational centers under consideration. Such coordination endeavors a smooth transition of the students from Primary to Secondary educational stages. The theoretical framework follows the lines of collaboration and teaching coordination, didactic concerts and the transition between the two educational stages. A questionnaire, a focus group, and a memorandum of the aforementioned staff have been used to reveal the perceptions of the informants from a qualitative approach. ATLAS.Ti software allows for a determination of maps of emergent categories. In conclusion, this project based on an active, meaningful, and shared musical praxis generates strategies of collaborative learning that make it possible to improve teaching practice. Although there are logistical and administrative difficulties, the group of teachers remains cohesive as a result of professional affinities, commitment to education, and the satisfaction of connecting emotionally with students by means of the music.

Key words: Teacher coordination, teaching collaboration, didactic concert, transition from primary to secondary, good educational practices, useful educational practice.

1. Introducción

La presente investigación versa sobre un caso concreto de coordinación entre profesorado de música de Educación Primaria y Educación Secundaria de la localidad valenciana de Manises (España). En el curso escolar 2004/2005, profesores y profesoras de música pertenecientes a seis colegios públicos de Primaria y al Instituto de Educación Secundaria José Rodrigo Botet de esta ciudad valenciana, crearon un proyecto musical basado en la organización de un concierto didáctico, siendo los protagonistas los estudiantes del tercer ciclo de Primaria, ESO y Bachillerato. Desde aquel momento y hasta ahora este profesorado mantiene esta propuesta y la dinámica de la coordinación necesaria para llevar a cabo el concierto didáctico (CD, en adelante). A través de la coordinación generada y mediante reuniones distribuidas a lo largo del curso escolar, se establecen las directrices para su elaboración y preparación. Es en este espacio donde el profesorado intercambia, acuerda y decide, entre otros aspectos, los elementos curriculares compartidos necesarios para su realización. El día del CD, el alumnado colabora para lograr un fin común, compartir y disfrutar de la música. El alumnado de Secundaria, interpreta las piezas del programa del concierto y el alumnado de Primaria participa como espectador activo.

Este CD, como recurso pedagógico musical basado en la práctica musical activa, favorece la escucha, el respeto y el sentimiento colectivo de todos los participantes, compartiendo un repertorio musical compuesto por piezas variadas y contrastadas, aportándoles una gran riqueza auditiva y una idea globalizadora de la música, entendiendo que cada pieza es propia de un contexto determinado y fruto de unas características históricas concretas (Rusinek, 2008). Por otro lado, este grupo docente durante un tiempo decidió vincular esta coordinación a la formación del profesorado (CEFIRE de Valencia) constituyendo el grupo de trabajo “Repercussió”. Al finalizar cada curso escolar se presentaba la memoria correspondiente al trabajo realizado a lo largo del año. A lo largo de más de una década, este grupo de trabajo ha alcanzado estabilidad y continuidad. Asimismo, el vínculo personal y profesional creado entre el profesorado de música se presenta consolidado, lo que indica su trascendencia.

En definitiva, el estudio se basa en la descripción de un contexto conocido con el fin de presentar un proyecto musical que se considera de buenas prácticas educativas, ya que su singularidad e idiosincrasia residen en la coordinación docente de la Educación Musical entre dos etapas educativas obligatorias, Primaria y Secundaria. Por todo lo mencionado, por la relevancia científica y social de la cultura de la colaboración como reto para una enseñanza de calidad (Armengol, 2001) y por el interés didáctico y el valor formativo del CD en el área de Educación Musical (Hurtado, 2010), se plantea este estudio de investigación cualitativa.

1.1 Preguntas y objetivos de investigación

Para una mejor comprensión del tema de investigación, se pretende su estudio en profundidad desde la perspectiva del profesorado de Música de Primaria y Secundaria de la ciudad de Manises, perteneciente al mencionado grupo de trabajo. Para ello, es primordial conocer las percepciones de dicho profesorado acerca del CD, considerado como recurso pedagógico musical, para saber hasta qué punto ha supuesto una aportación en beneficio de la coordinación docente entre ambas etapas educativas. Por ello, las preguntas de investigación presentadas orientan hacia las respuestas a obtener de la investigación. La pregunta general de investigación planteada es:

- ¿Cuáles son las características organizativas y didácticas del CD de Manises, planteado como un recurso pedagógico musical que favorece la coordinación entre profesorado de música de Primaria y Secundaria?

De ahí que la anterior pregunta general se operativice en las cuatro siguientes:

- Implementar este CD, ¿facilita la transición de Primaria a Secundaria?
- Implementar este CD, ¿ayuda a garantizar la continuidad curricular?
- Implementar este CD, ¿contribuye desde la formación continua a la mejora profesional?
- ¿Cuáles son las particularidades de este grupo de docentes de música?

Por otra parte, la intención principal del estudio se expresa mediante el siguiente objetivo general de investigación:

- Determinar los factores del CD de Manises que facilitan la coordinación entre profesorado de música de Primaria y Secundaria.

Asimismo, se plantean cuatro de índole más específica:

- Identificar los beneficios e inconvenientes de este CD en la transición entre Primaria y Secundaria.
- Describir los procedimientos necesarios que aseguren la continuidad curricular.
- Identificar las aportaciones que genera la formación continua en el grupo de trabajo de docentes de música.
- Determinar las características de este grupo de docentes de música.

2. Marco Teórico

El marco teórico de este estudio se ha construido siguiendo las líneas de investigación de la colaboración y coordinación docente, los conciertos didácticos y de forma tangencial la transición educativa entre Primaria y Secundaria.

La falta de coordinación entre el profesorado de Primaria y Secundaria es un problema frecuente, a pesar de que las etapas de Primaria y Secundaria forman parte de la educación básica obligatoria y la Administración Educativa regula su transición (Pedrera, 2010). Sin embargo, Krichesky y Murillo (2011) analizan la importancia de los intercambios docentes como eje del desarrollo profesional, proponiendo el establecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje, con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, Cañizares, Pomares y González (2015) consideran que es necesaria una coordinación participativa del profesorado a la hora de plantear propuestas pedagógicas para crear proyectos educativos, en los que su desarrollo esté basado tanto en criterios unificadores de la práctica docente, como en modelos que integren los distintos elementos del currículum.

A continuación, se citan varios autores que muestran sus consideraciones con respecto a la coordinación del profesorado de música. Hurtado (2014) afirma que a través de los seminarios o grupos de trabajo se promueve la organización de encuentros musicales, en la modalidad de conciertos didácticos, donde el alumnado puede adoptar el papel de intérprete o participar como público. Morant (2014), analiza la necesidad de coordinación entre Escuelas de Música, Conservatorios, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato y Universidad como una oportunidad de mejora educativa. Este autor considera que la creación de planes de colaboración entre centros educativos y, por ende, con todas las personas implicadas en el proceso educativo, posibilita la innovación, el intercambio de experiencias, la elaboración de materiales y recursos, y la reflexión sobre la praxis docente. Ros (2015) considera que la colaboración entre docentes de música y la formación continua son factores que mejoran su profesión, concretamente en lo que se refiere a la satisfacción personal y a la emancipación profesional, eliminando por tanto el aislamiento de su propio centro. Este autor propone la investigación-acción colaborativa como una herramienta capaz de desarrollar la profesionalización docente musical, basada en el establecimiento de innovaciones metodológicas, en el consenso cooperativo y el análisis reflexivo del profesorado. Por otro lado, Carrillo y Villar (2014) establecen una relación entre la participación en actividades de formación permanente y el perfil profesional del profesorado de música, definiéndola como un estímulo en el desarrollo profesional del docente de música y como una fuente de motivación profesional que repercute en la mejora de habilidades y capacidades personales.

En consecuencia, estas competencias profesionales deseables en el profesorado de música de Educación Primaria y Secundaria, estudiadas por los autores anteriores, podrían

ayudar en el proceso de transición si los equipos docentes optimizaran los niveles curriculares, organizativos y participativos del alumnado (Martínez y Pinya, 2015). Fidalgo y Barrera (2014) opinan que una de las claves para garantizar un óptimo proceso de transición de Primaria a Secundaria es fomentar más, si cabe, la comunicación entre el profesorado de los colegios y los institutos, estableciendo relaciones de coordinación y colaboración docente basadas en proyectos interinstitucionales que ayuden a regular y mejorar las consecuencias que este paso educativo ejerce sobre los estudiantes. Fabuel (2015), considerando la transición como una oportunidad de desarrollo de las capacidades del discente, plantea mediante mecanismos sinérgicos la búsqueda de elementos comunes en la realización de proyectos educativos. González y González (2015) también consideran que la cooperación y la coordinación entre docentes e instituciones son necesarias en la escuela del siglo XXI. Además, añaden que estas relaciones de coordinación potencian el proceso de transición e impulsan la continuidad curricular.

Antes de finalizar este apartado, se mencionan varios autores que presentan, en sus estudios recientes, las características, particularidades y significaciones que determinan el CD. Sánchez (2016) define el CD como una actividad con intención pedagógica que tiene como eje central la música en vivo. Marín y Domínguez (2015) lo consideran un recurso pedagógico musical diseñado con unos criterios de programación específicos. Ros (2015) señala que el concierto es una herramienta metodológica capaz de fomentar la motivación y de estimular la creatividad, el trabajo cooperativo y la vivencia plena del hecho musical entre los estudiantes de 5º y 6º de Primaria. Castaño (2012) lo determina como práctica musical y motor motivador del proceso educativo, es decir, como “el modo de lograr que los alumnos experimenten formas de hacer y pensar musicales en el marco de un proyecto común, lo que constituye un valioso punto de partida para hacer nacer en ellos actitudes y valores perdurables” (p.46).

3. Método

La presente investigación es un estudio de caso de tipo intrínseco según la clasificación de Stake (1998), en el cual el interés de la investigación versa sobre la comprensión y la interpretación de este caso particular de coordinación del grupo de profesorado de Música de Primaria y Secundaria de Manises, en relación a la realización y organización del CD. En esta investigación cualitativa, a través de un diseño emergente, se realiza una descripción de lo que ocurre para conocer la singularidad del caso en sí mismo, buscando su interés y su contexto particular a partir de las expresiones y actividades de las personas participantes, sin pretender producir teoría, ni generalización o representar a otros casos.

Para conseguir un entendimiento óptimo del caso, se ha abordado a los informantes pertenecientes al grupo de trabajo docente, los cuales han mostrado una gran predisposición a participar y a colaborar con su opinión sobre los temas propuestos. Se ha obtenido la

información de participantes a través de tres instrumentos de recogida de datos cualitativos: un cuestionario de preguntas abiertas que ha sido validado con anterioridad, un grupo de discusión y la memoria de trabajo del grupo de docentes de música.

Para la elaboración del cuestionario se ha diseñado un formato que presenta una introducción, un bloque inicial y un cuerpo principal. En la introducción, se han incluido las instrucciones para cumplimentarlo, así como la fecha límite para mandarlo. En el bloque inicial, se ha recogido la información identificativa de los docentes a los que va dirigida mediante siete cuestiones de índole personal y profesional, aunque anónimo, con el objeto de obtener datos concretos del sujeto necesarios para la buena interpretación de sus respuestas. En el cuerpo principal se han tenido en cuenta los cuatro objetivos específicos de la investigación que han ayudado a formular la batería de nueve preguntas de carácter abierto con la intención de recibir de los y las informantes respuestas amplias y libres para así conocer sus circunstancias, sus ideas generales, sus valoraciones y opiniones. Las preguntas han sido distribuidas en tres bloques temáticos dotando al cuestionario de coherencia interna.

<p>INFORMACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sexo: Hombre/Mujer 2. Edad: 3. Titulación académica y especialidad: 4. Titulación musical y especialidad: 5. Etapa educativa: Primaria/Secundaria 6. Antigüedad en el centro: 7. Antigüedad en el cuerpo docente:
<p>SOBRE LA COORDINACIÓN ENTRE PRIMARIA Y SECUNDARIA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De qué manera crees que el recurso pedagógico del concierto didáctico podría favorecer la coordinación entre el profesorado de música de Primaria y Secundaria? 2. ¿Cuáles crees que son las debilidades y fortalezas de la coordinación entre el profesorado de música de Primaria y Secundaria? 3. ¿Cómo valorarías tu participación en el grupo de trabajo de profesorado de música de Primaria y Secundaria en Manises? 4. ¿La participación en el grupo de trabajo de profesorado de música de Primaria y Secundaria en Manises, crees que tiene algún efecto sobre tu práctica docente?
<p>SOBRE LA TRANSICIÓN DE PRIMARIA A SECUNDARIA</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Cuáles crees que podrían ser los beneficios o inconvenientes de implementar el recurso pedagógico del concierto didáctico en la transición de Primaria a Secundaria?
<p>SOBRE LA CONTINUIDAD CURRICULAR DE PRIMARIA A SECUNDARIA</p>

6. Pensando en el recurso pedagógico del concierto didáctico, ¿cómo crees que los objetivos planteados, como elemento curricular compartido, podrían favorecer la continuidad curricular de Primaria a Secundaria?
7. Pensando en el recurso pedagógico del concierto didáctico, ¿cómo crees que los contenidos trabajados, como elemento curricular compartido, podrían garantizar la continuidad curricular de Primaria a Secundaria?
8. Pensando en el recurso pedagógico del concierto didáctico, ¿cómo crees que la metodología aplicada, como elemento curricular compartido, podría fomentar la continuidad curricular de Primaria a Secundaria?
9. Pensando en el recurso pedagógico del concierto didáctico, ¿cómo crees que la evaluación utilizada, como elemento curricular compartido, podría impulsar la continuidad curricular de Primaria a Secundaria?

Figura 1. Apartados del cuestionario empleado

Para la elaboración del grupo de discusión, se consideraron a priori tres temas generales con la idea de que pudieran surgir otros subtemas, según fuera desarrollándose la conversación: el concierto didáctico y la coordinación docente, el concierto didáctico y la transición de Primaria a Secundaria, el concierto didáctico y la continuidad curricular.

El análisis de la memoria del grupo de trabajo se llevó a cabo a partir de un documento reelaborado a partir de la primera memoria realizada en el curso escolar 2004-2005.

Para la validación del cuestionario, se ha utilizado un sistema de validación mixto que ha combinado juicio de expertos y juicio por parte de sujetos. En la primera fase se ha diseñado un cuestionario provisional que ha sido presentado al profesorado del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Magisterio de Valencia, realizando una primera validación de contenidos. En el proceso de revisión especializada del cuestionario, propusieron la eliminación de algunas preguntas y sugirieron algunos cambios en la enunciación de otras (fundamentalmente por problemas de sesgo), así como la distribución de las preguntas en tres campos temáticos diferenciados. Estos motivos condujeron a realizar las modificaciones oportunas. En la segunda fase, se incorporaron al juicio 4 maestros/as de características semejantes a los encuestados, pero que ejercen su docencia en poblaciones distintas a Manises. A estos docentes, se les solicitó que realizaran los aportes que consideraran oportunos para la mejora del cuestionario, y que emitieran un juicio crítico sobre la claridad y la precisión de las nueve preguntas. En la tercera fase, se elaboró definitivamente el cuestionario, en el que se realizaron los últimos ajustes oportunos, basados en la ordenación y clasificación de las nueve preguntas definitivas en tres bloques temáticos. Concluido el proceso de validación por parte del juicio de expertos, se confeccionó el cuestionario definitivo.

La validación del grupo de discusión se realizó de manera semejante, aprobando el grupo de expertos los tres bloques temáticos apuntados.

El cuestionario lo han cumplimentado un total de 7 profesores (5 docentes de música de Primaria y 2 docentes de música de Secundaria), ubicados todos en Manises (Valencia). En

cuanto al grupo de discusión, ha estado conformado por cuatro profesores: 2 de música de Primaria y 2 de música de Secundaria.

Posteriormente, se ha realizado un análisis inductivo de todos los datos generados en el que las categorías emergentes han aflorado por reiteración de códigos, con el fin de describir este caso concreto. Según Hernández-Sampieri *et al.* (2014), se ha realizado una codificación abierta o de primer nivel, consistente en identificar y relacionar las unidades de análisis codificándolas en categorías emergentes. Es decir, en la codificación cualitativa se han relacionado y comparado las unidades de análisis provenientes de los datos de las tres fuentes mencionadas anteriormente. Este procedimiento ha permitido asignar unos códigos, los cuales nos han permitido obtener una serie de categorías emergentes por medio de procesos de refinado de los mismos. A continuación, en la codificación axial de las categorías o segundo nivel se han comparado, se han descrito y se han interpretado todas las categorías emergentes entre sí para agruparlas por familias de hipercategorías. De este modo, se ha logrado la identificación de las categorías emergentes y sus interconexiones y con ello la creación de cinco hipercategorías. Para el proceso inductivo de análisis de contenido semántico descrito anteriormente se ha utilizado el programa informático Atlas.Ti, herramienta que ha facilitado llegar a cinco mapas de categorías. Las cinco hipercategorías creadas se corresponden con las preguntas de la investigación y se han denominado de la siguiente manera: “Concierto didáctico-coordinación”, “Transición”, “Continuidad curricular”, “Formación continua” y “Perfil del grupo docente”. Finalmente, se ha generado el desarrollo de un análisis global que ha permitido la explicación y la descripción de cada uno de los cinco mapas de categorías emergentes con sus correspondientes hipercategorías.

3.1. Análisis de los resultados

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos, tomando como base el análisis global de los datos extraídos de los tres instrumentos utilizados en el estudio. A cada instrumento se le ha asignado un código: el cuestionario se corresponde con el código P1, el grupo de discusión con el código P2 y la memoria del grupo de trabajo con el código P3. La finalidad de utilizar dichos códigos es mostrar, de una forma clara, la relación entre la categoría emergente y el instrumento de donde emerge. Seguidamente, se expone una síntesis integradora de cada uno de los cinco mapas de categorías emergentes con su hipercategoría correspondiente:

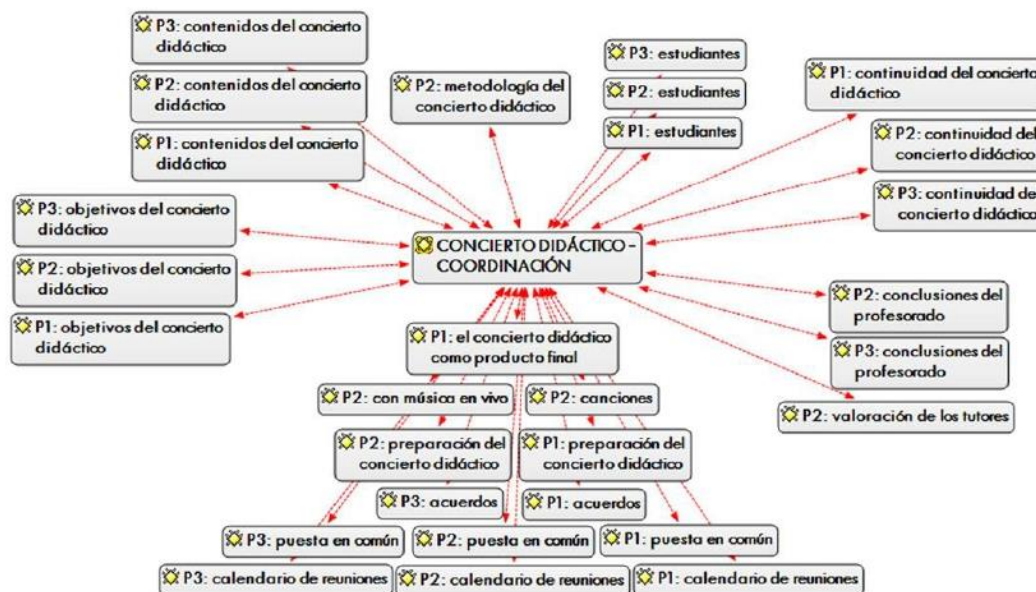


Figura 2. Mapa de la hipercategoría "Concierto Didáctico-Coordinación"

En el mapa de la Figura 2, se presentan las categorías emergentes que muestran los factores que favorecen la coordinación y, por ende, la creación del grupo de trabajo de docentes de música de Primaria y Secundaria. El CD de Manises, se define como el producto final compartido tras un proceso de enseñanza-aprendizaje previo en el aula. Es una experiencia vivida en la que el alumnado de Primaria y Secundaria interpretan conjuntamente un repertorio de canciones, haciendo música en vivo. Para organizar este CD se genera la necesidad de una coordinación docente. El desarrollo de las dinámicas dialógicas, promueve que las reuniones se contemplen como un espacio abierto y flexible, en las que se da cabida a todas las ideas y propuestas que van surgiendo. Por último, la adopción de acuerdos por parte de todos los miembros del grupo en favor del logro de un objetivo común (implementar esta actividad musical), facilita la preparación del CD y, por tanto, la coordinación entre docentes.

Asimismo, el CD presenta otros factores que fomentan la coordinación. Por un lado, la formulación de los objetivos que determinan la acción docente y discente. Por otro, el establecimiento de los contenidos a trabajar en cada una de las canciones. También, la búsqueda de la metodología de trabajo docente a aplicar, en este caso, basada en la participación activa de la música, y, por último, la evaluación utilizada tanto en el proceso de enseñanza aprendizaje, como al finalizar el proyecto.

Otro factor a considerar es el estudiante, tanto de Primaria como de Secundaria. Para llevar a cabo el CD, cada grupo de estudiantes tiene roles diferenciados y el grupo de profesores determina sus funciones. El alumnado de Educación Primaria es un público activo, participa en

algunas canciones realizando las cuatro acciones básicas musicales (cantar, bailar, escuchar y tocar instrumentos de percusión o corporales), y los de Secundaria forman el equipo de percusión e interpretan todo el repertorio. Por lo que respecta a las características comunes, se destaca que todos comparten y sienten la vivencia de la música.

El siguiente factor es el que alude a la continuidad del CD. Dicha continuidad es debida a las circunstancias laborales del profesorado de Primaria y Secundaria, ya que se trata de profesorado definitivo en cada centro educativo, lo que favorece la participación continua y dilatada en el tiempo en el grupo de coordinación.

El último factor hace referencia a las conclusiones y valoraciones del profesorado de música y de los tutores. La organización del CD genera ilusión en el grupo de trabajo. Igualmente, la realización del CD refuerza la importancia y el valor de la música, en este caso, como eje vertebrador de experiencias musicales. Por último, el CD impulsa la importancia del alumno en el proceso educativo, siendo éste el protagonista absoluto. En cuanto a la opinión del profesorado tutor, valora de manera positiva esta actividad, mostrando la importancia de desarrollar este trabajo dentro de la dinámica del centro en beneficio del educando, de modo que alientan el trabajo del grupo de coordinación, animándolos a que continúen trabajando, planteándose nuevos retos y conciertos.

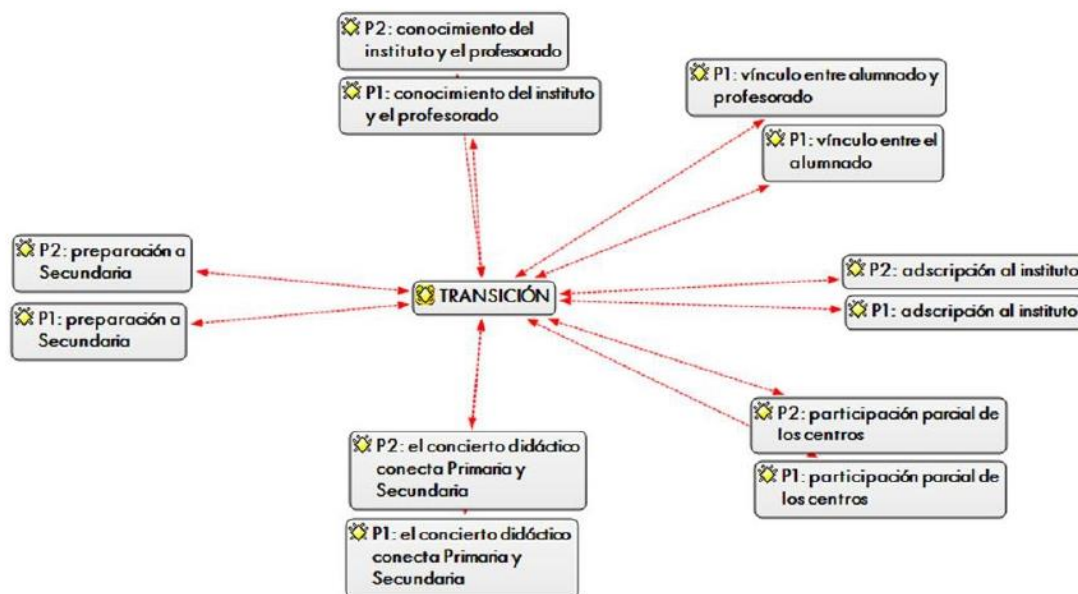


Figura 3. Mapa de la hiper categoría "Transición"

En el mapa de la Figura 3, se presentan las categorías emergentes que señalan los beneficios y las debilidades del CD en el paso de Primaria a Secundaria. El CD conecta Primaria y Secundaria, tanto por el alumnado participante como por el profesorado que lo organiza. Es una preparación para Secundaria, ya que los estudiantes de Primaria tienen la oportunidad de conocer de antemano las instalaciones y el profesorado, lo que van a estudiar y cómo lo van a estudiar el curso siguiente en el instituto, es decir, los elementos curriculares, la metodología aplicada, la manera de evaluar, y los materiales utilizados.

El CD genera vínculos entre el alumnado y el profesorado y entre el propio alumnado. Gracias a la música, se desarrolla, por un lado, un nexo de confianza y de conocimiento mutuo entre el alumnado y el profesorado de ambas etapas educativas. Y, por otro, se genera una conexión entre el alumnado de Primaria y Secundaria en el logro de un fin común, es decir, se desarrolla una actitud de colaboración en el momento de hacer y disfrutar de la música, compartiendo.

El CD, en líneas generales, facilita la transición musical a Secundaria. Sin embargo, hay que puntualizar que los beneficios de la transición son totales para el alumnado adscrito a este instituto y para los no adscritos, pero que desean matricularse en él.

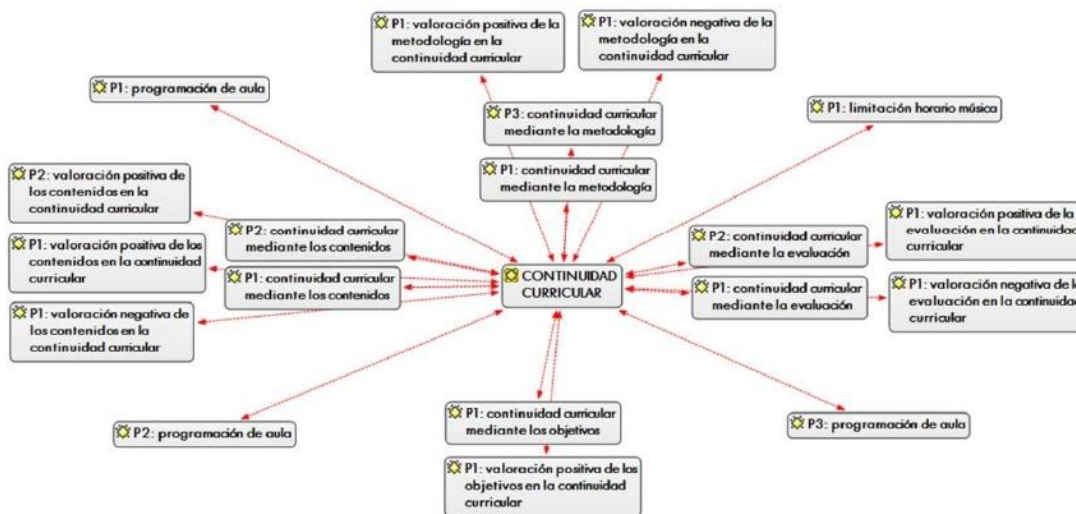


Figura 4. Mapa de la hipercategoría "Continuidad Curricular"

En el mapa de la Figura 4, se presentan las categorías emergentes sobre los elementos curriculares compartidos y su continuidad curricular. El trabajo de coordinación de este grupo docente se desarrolla teniendo en cuenta varios aspectos: el análisis de los bloques de contenido y su adaptación a los contenidos del concierto, la adecuación de la metodología a las exigencias

del concierto, y la evaluación procedimental individual y grupal de clase y la del día del concierto. Por tanto, la elaboración del CD garantiza la continuidad curricular, ya que los elementos curriculares son compartidos y comunes entre Primaria y Secundaria.

Sin embargo, se presentan valoraciones que explican que el CD se podría plantear como un proyecto más amplio en el que los objetivos, contenidos, metodología y evaluación debieran formularse de una forma global y coordinada. Por otro lado, las valoraciones indican que la programación de aula de cada profesor ha de contemplar el proyecto del CD, de manera que los elementos curriculares vigentes estén vinculados con las actividades propuestas para implementar el repertorio del concierto.

La última valoración trata el tema del insuficiente número de horas de clase de música en 6º de Primaria, que implica una limitación en la calidad del trabajo del profesorado de Primaria con sus estudiantes.

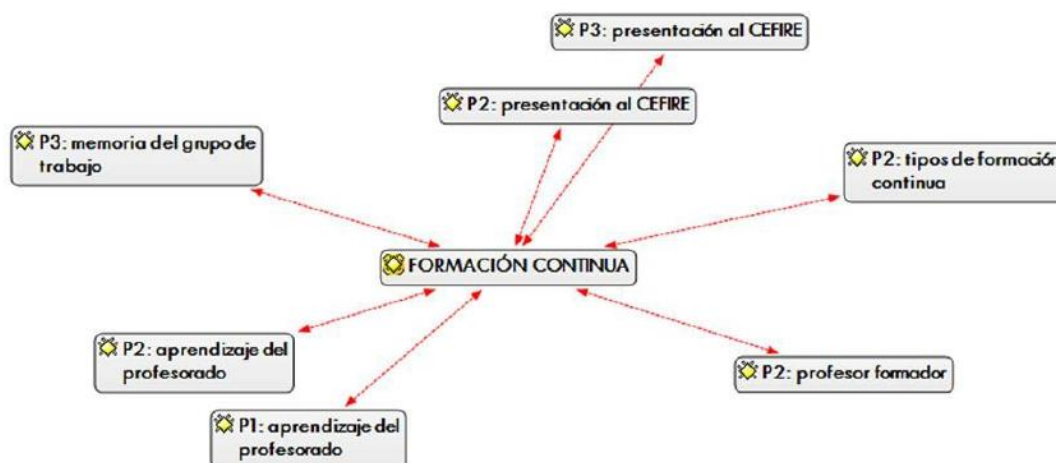


Figura 5. Mapa de la hipercategoría "Formación Continua"

El mapa de la Figura 5 presenta las categorías emergentes que indican los efectos que genera la formación continua en el grupo de trabajo y las aportaciones que comporta. La formación continua se produce en el grupo docente a través de la elaboración y la presentación al CEFIRE de Valencia de la memoria del grupo de trabajo realizado. El profesorado de este grupo de trabajo que prepara y organiza el CD está inmerso en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la interacción, el *feed-back* y la reflexión entre los miembros del equipo. Es decir, a través de la realización del proyecto del CD este profesorado participa y recibe una

formación continua. En este espacio de enriquecimiento profesional, el profesorado se beneficia de dos tipos de formación: la grupal, en la que aprende dentro de un grupo de trabajo, y la individual como docente de su aula, ya que aplica lo aprendido en el grupo mejorando su práctica docente.

Por último, aparece dentro del grupo de trabajo un docente formador, que ha impartido cursos de formación a profesores para enseñar y explicar la metodología y otros aspectos en la realización de propuestas didácticas basadas en la instrumentación.

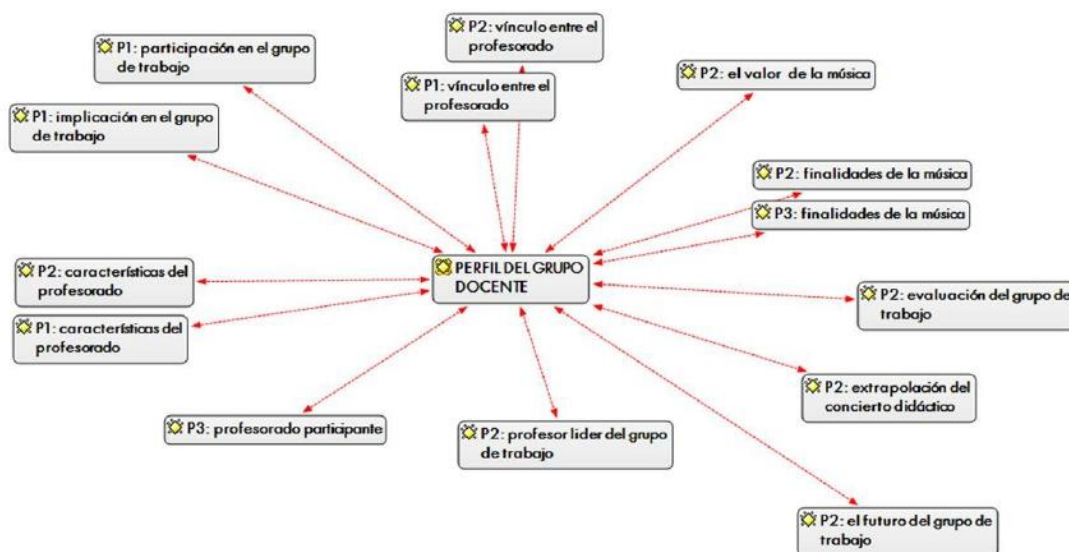


Figura 6. Mapa de la hipercategoría "Perfil del Grupo Docente"

El mapa de la Fig. 6 presenta las categorías emergentes enumerando las principales características que definen el grupo docente. El profesorado participante en este grupo de trabajo imparte clases de música y pertenece a Primaria y Secundaria. Es un grupo compuesto por hombres y mujeres con una dilatada trayectoria profesional y experiencia docente, con antigüedad tanto en el cuerpo docente como en el centro educativo, lo que proporciona estabilidad y continuidad al grupo de trabajo.

En este grupo docente, destaca el profesorado líder del grupo de trabajo, ya que fue el que propuso este proyecto al resto de sus compañeros y compañeras de música de la localidad. Este docente inició esta idea movido por la inquietud de conocer al alumnado que iba a recibir de Primaria y por la decisión de eliminar obstáculos y dificultades en la incorporación de este alumnado a Secundaria.

La implicación y la participación en el grupo de trabajo dependen de cada profesor. En general, la valoración es que existe una implicación y participación total, completa y activa,

mostrando interés y conformidad en los asuntos tratados. El vínculo entre el profesorado es estrecho y va más allá de lo meramente profesional. La continuidad en el tiempo, el compromiso, la responsabilidad y el propio carácter entusiasta, positivo y respetuoso de estas personas hacen que el grupo esté cohesionado en la realización de este proyecto. Es un profesorado comprometido en general con la educación y en particular con la música. Un profesorado que es consciente del valor educativo de la música y que juega un papel activo tanto en la clase con su alumnado como en el grupo de trabajo. La ilusión y su esmerada dedicación en su trabajo le confieren ese grado de responsabilidad que hace que el CD sea un éxito. Es por ello que la importancia que le otorga este grupo docente a la música determina que su trabajo sea, si cabe, más riguroso e innovador.

La evaluación del grupo de trabajo es positiva, basada en la reflexión y considerando que la coordinación es fundamental para llevar a cabo la preparación y realización del CD. En cuanto a la extrapolación del CD, el grupo docente considera que este proyecto se podría desarrollar en otras localidades y por otros docentes de música. Los profesores argumentan que la valoración es positiva y además existe el apoyo de la administración educativa.

4. Discusión y conclusiones

En este apartado, se establece un debate teórico que relaciona los resultados obtenidos en este estudio con los resultados de otros trabajos empíricos abordados en la revisión de la literatura relacionada con el objeto de investigación. Asimismo, se hace referencia a las limitaciones, abriendo perspectivas a futuras investigaciones que pueden profundizar y dar continuidad al estudio realizado. Exponemos las conclusiones del presente estudio que dan respuesta a los interrogantes iniciales y objetivos de investigación formulados.

En referencia al objetivo de investigación general, referido a los factores del CD que facilitan la coordinación entre profesorado de música de Primaria y Secundaria, son la preparación y la organización del CD los que generan la necesidad de una coordinación práctica y participativa del profesorado. Esta coordinación docente está basada en el planteamiento de una propuesta pedagógica con el objetivo común y compartido de crear un proyecto educativo musical llamado “Concierto Didáctico” (Cañizares, Pomares y González, 2015). Dicho proyecto está contextualizado en el entorno social y cultural de los centros de la localidad (Escudero, 2008) arraigando en el alumnado el disfrute y el valor de la música y la pasión por ella. Este grupo de trabajo docente de coordinación externa posibilita, entre otros aspectos, la reflexión sobre la praxis docente, la cual es indispensable en la continuidad, la innovación y la mejora de este grupo de profesorado de música (Morant, 2014). Al igual que afirma Díaz (2004), esta coordinación se define como una propuesta de acción docente compartida en la que se desarrollan estrategias de colaboración activa en la que están presentes la motivación y la ilusión entre el profesorado. Como considera Hargreaves (1996) cuando habla de la

colaboración como estrategia, en este equipo docente se establecen vínculos colegiados y personales positivos, que incitan al compromiso por la educación, al cuestionamiento de su trabajo diario y al desafío por experimentar nuevas formas de hacer música. Asimismo, y tal y como afirman Escudero (2008) y Montero (2011) a la confianza en uno mismo y en los demás. Además de la preparación y la organización del CD, un tercer factor es el propio desarrollo del CD que, como analizan Krichesky y Murillo (2011), produce intercambios docentes basados en el aporte y compartición de ideas, conocimientos y recursos que repercuten positivamente en la práctica docente, generando tanto cambios organizativos y metodológicos, como emocionales. A partir de la puesta en común, el grupo docente adopta acuerdos que implican la formulación de criterios unificadores de su propia práctica y de los elementos del currículum, tal y como apuntan Cañizares, Pomares y González (2015).

Este grupo de trabajo de docentes de música como promotor de la preparación, organización y desarrollo de este CD (Hurtado, 2014) realiza reuniones de coordinación que se convierten en espacios de enriquecimiento personal y profesional (López, 2004). Asimismo, en ellas se establecen relaciones óptimas y fructíferas entre el profesorado (Hurtado, 2004). Igualmente, se promueve la unidad y la cohesión de grupo, la capacidad de aprendizaje y la implicación en el trabajo diario, la ilusión y la idea de una visión futura de la educación (Escudero, 2008). En relación a las reuniones de coordinación y a pesar de lo que afirma Pedrera (2010) sobre la distancia entre los centros educativos y la incompatibilidad horaria lectiva y laboral entre profesorado de Primaria y Secundaria, estos factores no son motivo de descoordinación en este grupo docente. Al contrario, el grupo docente señala que el establecimiento de un calendario de reuniones a principio de curso solventa esta debilidad en la coordinación. Por tanto, el CD de Manises planteado como un recurso pedagógico musical provoca sinergias entre el profesorado (Antúnez, 1999) para colaborar en la preparación, organización y desarrollo de esta actividad, favoreciendo la coordinación docente entre ambas etapas educativas.

En cuanto al primer objetivo específico, y con respecto a los beneficios del CD en la transición de Primaria a Secundaria, el CD se muestra como una preparación para Secundaria, ya que este equipo de trabajo docente adapta y consensua la metodología aplicada con el objeto de aproximarla y relacionarla con las dos etapas y así facilitar el aprendizaje al alumnado (Fidalgo y Barrera, 2014). Otro beneficio del CD es que éste conecta Primaria y Secundaria. A través de la vivencia de esta experiencia musical se generan vínculos entre los propios estudiantes de ambas etapas educativas. Igualmente, se desarrollan vínculos entre los docentes y los discentes de ambas etapas. El profesorado se presenta como nexo de unión entre el alumnado y el centro educativo al que acudirán en Secundaria. Por tanto, las consecuencias son beneficiosas, tanto por la valoración positiva de la asignatura de música por parte del alumnado, como en el deseo de éstos de continuar su educación en el instituto que le ha brindado la oportunidad de vivir esta experiencia musical.

En relación a la conexión entre etapas y de acuerdo con Fabuel (2015), quien considera la transición como una oportunidad de desarrollo de las capacidades del discente, el grupo de trabajo docente señala la necesidad de conocer y analizar qué y cómo se trabaja en Primaria con el objeto de conectar con el alumnado y así conocer sus intereses y dudas como herramientas clave para el éxito escolar. Al igual que González y González (2015), el grupo docente también considera las relaciones de coordinación potenciadoras del proceso de transición y de la continuidad curricular, sin embargo, existen inconvenientes que dificultan el logro de una transición suave y fácil. Por un lado, consensuar los objetivos de la transición es complicado por la falta de tiempo y porque no es una cuestión prioritaria en este equipo docente. Por otro lado, la falta de predisposición del resto de centros docentes de la localidad a querer participar en este proyecto educativo. En consecuencia, solo el alumnado de los centros de Primaria adscritos al instituto donde se realiza el CD se benefician del proceso de transición musical en su totalidad. Paradójicamente, existe cierto estudiantado adscrito a su instituto de referencia (el cual no es donde se realiza el CD) que muestra su voluntad de matricularse en este instituto motivado por la relación musical y emocional desarrollada y porque son estudiantes de música. Por tanto, si los equipos docentes de ambas etapas optimizaran los niveles curriculares, organizativos y participativos del alumnado como afirman Martínez y Pinya (2015), el proceso de transición estaría consolidado. La transición como preparación para Secundaria se ve favorecida, por un lado, por la voluntad personal y profesional de desarrollar este proyecto que integra instituciones educativas y especialistas de Música (Hurtado, 2010), y, por otro, por el desarrollo tanto en el aula como el día del CD como producto final de vínculos emocionales entre los docentes y los discentes de ambas etapas educativas (Gimeno, 1996).

En referencia al segundo objetivo específico, con respecto a si el CD ayuda a garantizar la continuidad curricular, el grupo docente parte de dos consideraciones: por un lado, opinan que el CD es una actividad con clara intención pedagógica (Sánchez, 2016) realizada con música en vivo (Neuman, 2004); por otro, apuntan que el concierto es didáctico porque hay un trabajo previo de preparación en las aulas, es decir, de ensayo (Hurtado, 2010; Rusinek, 2002). Así pues, el grupo docente considera que el procedimiento necesario para que se asegure la continuidad curricular es partir de un proyecto globalizador que forme parte a su vez de la programación de aula de cada docente (Hurtado, 2010; Ros, 2015). Igualmente, el grupo docente afirma que el CD ha de estar diseñado con unos criterios de programación específicos (Marín y Domínguez, 2015). Así pues, la tarea del grupo docente se basa en dotar de unidad y coherencia a todos los elementos curriculares compartidos y comunes en favor del aprendizaje significativo y de calidad del alumnado de Primaria y Secundaria (Rusinek, 2004). Por tanto, esta circunstancia implica, desde el acuerdo y el consenso docente, la formulación de objetivos y contenidos amplios (relacionados con el logro del producto final) y motivadores e interesantes para el alumnado (Hurtado, 2010). Asimismo, conlleva que la metodología a aplicar ha de ser vivencial, práctica (Castaño, 2012) y participativa (Rusinek, 2002) adaptándola al alumnado, fomentando el trabajo autónomo y creativo.

Este grupo docente considera las estrategias metodológicas que plantea Fabuel (2015) como líneas de coherencia para el éxito escolar, es decir, para que el alumno sea competente y disfrute de la actividad. En relación a la evaluación, el grupo de trabajo docente considera que ésta ha de ser procedimental, fomentando el espíritu crítico del alumno y la autoevaluación, valorando las actividades, tanto individuales como colectivas. Sin embargo, el grupo de trabajo realiza varias apreciaciones que dificultan la continuidad curricular. Por un lado, las diferencias de funcionamiento de cada centro y la diversidad de alumnado; y, por otro, la falta de una mayor conexión metodológica entre las etapas.

Cabe destacar que la gran cantidad de contenidos curriculares a trabajar, unido al hecho del insuficiente número de horas del que dispone el profesorado para impartir la clase de Música en 6º de Primaria, repercute en el desarrollo óptimo del trabajo cooperativo en el aula y obstaculiza la cohesión grupal en el alumnado (Hurtado, 2010). Y en último lugar, el criterio de calidad y musicalidad del CD difiere entre los miembros del grupo de trabajo, con lo que la experiencia musical puede ser aceptada, entendida y valorada de manera diferente.

En relación al tercer objetivo específico de la investigación, la realización de este CD aporta varias mejoras desde la formación continua por dos motivos fundamentales: la vinculación establecida con el CEFIRE de Valencia durante varios años y el hecho de que el grupo de coordinación se muestra como una oportunidad de formación docente (Escudero, 2008).

Además, pertenecer a este grupo de trabajo genera un estímulo en el desarrollo profesional del docente de música, motivándole profesionalmente y repercutiendo en la mejora de sus habilidades y capacidades personales (Carrillo y Villar, 2014). Asimismo, dado que en el grupo de coordinación el aprendizaje se desarrolla de una manera flexible por la confianza creada, existe un favorecimiento en la mejora profesional de todos los miembros del grupo, lo que genera el desarrollo de prácticas innovadoras y nuevos desafíos (Marcelo, 2001).

En cuanto al cuarto objetivo específico de la investigación, este grupo docente se caracteriza por ser activo, reflexivo, crítico y perfeccionista con su tarea docente como define Hargreaves (1996). Asimismo, este profesorado se caracteriza por su responsabilidad en el trabajo, en la disposición y capacidad de diseñar y desarrollar proyectos de trabajo grupales relacionados con los intereses de los estudiantes, siendo el objetivo común la participación activa en los contextos sociales, escolares y de aula (Reyes, 2005). Además, son docentes comprometidos, implicados y vinculados con la educación en general y con la educación musical en particular, dándole el valor, la importancia y la dignidad que le corresponde a la música (Hurtado, 2010; Pastor, 2004). Igualmente, son conscientes del apoyo y el reconocimiento que los profesores tutores demuestran por la labor cultural realizada en los centros docentes de la localidad (Hurtado, 2010). Por tanto, este grupo docente está caracterizado por una relación de confianza y de apoyo mutuo, por la autorreflexión y por

actitudes de participación voluntaria, de compromiso y de responsabilidad profesional. Todas estas particularidades del grupo docente conducen al desarrollo de un aprendizaje profesional compartido y a una cultura profesional comprometida. En resumen, al desarrollo profesional y a la mejora de la práctica docente y de la educación del alumnado (Montero, 2011).

En relación a las limitaciones del estudio, en su desarrollo se han planteado dificultades que a continuación se exponen:

- En el grupo de trabajo analizado no participan la totalidad del profesorado y alumnado de música de Primaria y Secundaria de centros públicos, concertados y privados de la ciudad de Manises.
- Este trabajo se ha planteado exclusivamente desde la perspectiva del profesorado.
- Por otro lado, la realización del presente estudio ha generado nuevas posibilidades a una futura investigación en la que se puede ampliar y dar continuidad al tema de investigación. A continuación, se muestran las propuestas de futuro que se tendrán en cuenta para seguir estudiando:
 - Las percepciones de los diferentes integrantes de la comunidad educativa con respecto al CD: los estudiantes de 6º de Primaria, como participantes protagonistas; la dirección de los centros docentes de Primaria y Secundaria, sobre las consecuencias de esta actividad musical en la vida escolar local; los profesores tutores y profesoras tutoras de los estudiantes de 6º de Primaria, con respecto al proceso de transición musical desarrollado; y, por último, las familias del alumnado de 6º de Primaria, en referencia a este recurso pedagógico musical como herramienta en la transición a Secundaria.
 - El proceso de investigación-acción colaborativa del CD, como modelo de innovación metodológica.
 - La elaboración de un modelo de transición musical a través del CD que facilite la incorporación del alumnado de Primaria al instituto a través de un plan musical de acogida, implicando a toda la comunidad educativa.

Para terminar, se exponen las consideraciones finales de esta investigación, destacando especialmente tres aportaciones:

- a). El presente estudio supone la presentación de una propuesta de acción docente en la que el profesorado de música de Primaria y Secundaria comparte con su alumnado una experiencia musical interactiva y significativa.
- b). La participación activa en el proceso de organización del CD genera estrategias de aprendizaje colaborativo basadas en el consenso colectivo y en el análisis reflexivo, capaces de mejorar profesionalmente (Armengol, 2001).

c). La coordinación docente mostrada en este estudio está caracterizada por afinidades personales y profesionales, por el compromiso por la educación, por la necesidad de evolucionar individual y colectivamente y por la satisfacción de conectar emocionalmente con el alumnado a través de la música.

En definitiva, todo lo mencionado anteriormente determina la coordinación y la colaboración docente de este grupo de docentes de Música que creen en este proyecto educativo musical, convirtiendo los centros educativos en espacios ilusionantes de trabajo, donde docentes y discentes se interrelacionan disfrutando de la magia y del valor de la música.

Referencias

- Antúnez, A. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación*, 24, 89-110. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24/0211819Xn24p89.pdf>
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad* (p. 258). Madrid: La Muralla.
- Cañizares, A.B., Pomares, E. y González, I. (2015). Profesorado de enseñanzas básicas de música de Andalucía: ¿mejoramos la coordinación docente? *Eufonía: Didáctica de la Música*, 63, 47-58.
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 33, 1-26. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856>
- Castaño, T. (2012). Entre todos, para todos: el valor de hacer música en Secundaria. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 56, 43-51.
- Díaz, M. (2004). La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación. *Revista electrónica complutense de Investigación en educación musical*, 1, 1-14. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/9600>
- Escudero, J.M. (2008). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ComunidadesDocentesDeAprendizajeFormacionDelProfes-3048583%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ComunidadesDocentesDeAprendizajeFormacionDelProfes-3048583%20(1).pdf)
- Fabuel, V.S. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas. De Primaria a Secundaria ¿traspaso o acompañamiento? *EDETANIA*, 48, 159-183. Recuperado de

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-UnaReflexionSobreLasTransicionesEducativas-5349094.pdf>

- Fidalgo, M. y Barrera, A. (2014). La transición de la Primaria a la Secundaria. Ideas a partir de un estudio de caso [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://www.educaweb.com/noticia/2014/02/18/transicion-primaria-secundaria-ideas-partir-estudio-caso-8023/>
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- González, C. y González, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 29-41. doi: 10.6018/reifop.18.2.219291
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. México: Mc Graw Hill.
- Hurtado, J. (2004). Conciertos didácticos: aprendiendo a escuchar. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 32, 51-59.
- Hurtado, J. (2010). Los conciertos didácticos o la pluridimensionalidad de la educación musical: análisis comparativo de tres estudios de caso. En M.L. Martínez (Presidencia). *I Congreso Internacional de Investigación en Música* (pp.41-43). ISEACV: Valencia.
- Hurtado, J. (2014). El concierto como estrategia aglutinadora de la experiencia musical. En J.L. Aróstegui (ed.), *La Música en Educación Primaria. Manual de formación del Profesorado* (pp.321-340). Madrid: Dairea.
- Krichesky, G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 9, 66-83. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- López, A. (2004). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo* (Tesis Doctoral). Universitat de València, València, España.

- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, 531-593. Recuperado de <C:\Users\Usuario\Downloads\17605-Texto del artículo-17681>
- Marín, M.A. y Domínguez, I. (2015). Aprender por objetivos: un modelo de conciertos didácticos en la Fundación Juan March. *Eufonia: Didáctica de la Música*, 64, 29-38.
- Martínez, M. y Pinya, C. (2015). La transición primaria-secundaria en los Institutos – Escuela en Catalunya. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 57-72. doi: 10.6018/reifop.18.2.21914
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 16, 69-88. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/article_montero.pdf
- Morant, R. (2014). *Las Escuelas de Música de las Sociedades Musicales Valencianas*. Valencia: Centro de estudios de la FSMCV.
- Neuman, V. (2004). La formación del profesorado y los conciertos didácticos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8, 1-12. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42108/24068>
- Pastor, P. (2004). Las marías. www.marchitopensil.boe.es. *Revista Electrónica de LEEME*, 14, 1-10.
- Pedraza, S. (2010). Análisis de algunas problemáticas específicas en la enseñanza y el aprendizaje musical en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. En A. Giráldez (coord.), *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp.11-32). Barcelona: Graó.
- Reyes, M. (2005). *La música en educación primaria. Una perspectiva desde el maestro especialista* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Ros, V. (2015). *Los conciertos en el aula de educación musical de primaria: creación e interpretación cooperativa* (Tesis Doctoral). Universitat de València, València, España.
- Rusinek, G. (2002). Concierto de alumnos en el instituto. *Eufonia: Didáctica de la Música*, 25, 116-121.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1, 1-16. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9622-Texto%20del%20art%C3%ADculo-9703-1-10-20110601.PDF>

- Rusinek, G. (2008). Disaffected learners and school musical culture: an opportunity for inclusion. *Research Studies in Music Education*, 30, 9-23. doi: 10.1177/1321103X08089887
- Sánchez, V. (2016). Los conciertos didácticos desde la mirada del programador. En M. Rodríguez (Presidencia). *III Congreso Nacional Educación Musical*, Almería.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

La competencia digital de los docentes de los conservatorios. Estudio de autopercepción en España

The digital competence of teachers in music conservatories. A study of self-perception in Spain

Ramón Palau

ramon.palau@urv.cat

Departamento de Pedagogía. Grupo de Investigación ARGET
Universidad Rovira i Virgili
Tarragona, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9843-3116>

Mireia Usart

Mireia.usart@urv.cat

Departamento de Pedagogía. Grupo de Investigación ARGET
Universidad Rovira i Virgili
Tarragona, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4372-9312>

M^a José Ucar Camicero

majoucar@hotmail.com

Conservatorio de Zamora

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8081-1078>

doi: 10.7203/LEEME.44.15631

Recibido: 08-08-2019 Aceptado: 18-10-2019. Contacto y correspondencia: Ramón Palau, Departamento de Pedagogía
Universidad Rovira i Virgili, Campus Sescelades, Carretera de Valls, s/n, C.P. 43007 Tarragona. España.

Resumen

En los conservatorios de música en general existe un parco uso de la tecnología educativa, con un profesorado que alega falta de tiempo y formación en este ámbito. Además, pocos son los estudios científicos dedicados a medir y estudiar la autopercepción de los docentes sobre su propia Competencia Digital (CD). El objetivo principal de este estudio es conocer el nivel de Competencia Digital Docente (CDD) autopercebida por los profesores de conservatorio en España. En concreto, se ha estudiado esta variable en relación a la edad, experiencia docente, comunidad autónoma, familia de instrumento y género. Se ha realizado un estudio no-experimental y transeccional, mediante la aplicación de un test de autopercepción de la CDD, COMDID-A, a una muestra de 364 profesores de conservatorio del territorio español, en activo. Los resultados indican una baja evaluación de la CDD de los mismos profesores para las dos dimensiones Didáctica curricular y metodológica y Relacional ética y seguridad. Los hallazgos de este estudio dejan patente el bajo nivel de autopercepción de la CDD, esencialmente entre aquellos con más años de experiencia docente, y pueden servir como punto de partida para la implementación de programas de capacitación en TIC para los futuros profesores, así como para aumentar la calidad de uso de las herramientas tecnológicas cada vez más presentes en nuestros centros superiores de formación musical.

Palabras clave: Competencia digital docente, Música, Músicos, Profesores de conservatorio de Música.

Abstract

In music conservatories make sparse use of educational technology. Music teachers claim a lack of time and training in this area. In addition, few studies are devoted to measuring and studying teachers' perception of their own Digital Competence (DC). The main objective of this study is to know the level of Digital Teaching Competence (CDD) self-perceived by the conservatory teachers in Spain. Specifically, this variable has been studied in relation to age, teaching experience, autonomous community, family of instrument, and gender. A quantitative, non-experimental study has been carried out by applying a teacher DC self-perception test, COMDID-A, to a sample of 364 conservatory teachers from Spain. The results indicate a low evaluation of the teacher DC of the same professors, especially for the two dimensions of curriculum and methodological didactics and relational ethics and safety (six items). The findings of this study show the low level of self-perception of teachers' DC, especially among those with more years of teaching experience. This study can be a starting point for the implementation of ICT training programs for teachers, as well as to increase the quality of use of technological tools, increasingly present in music education institutions.

Key words: Teacher digital competence, Music, Musicians, Conservatory Teachers, Technology in Education.

1. Introducción

En la actualidad, el análisis de la competencia digital docente (CDD) es un tema de interés y estudiado en docentes de las diferentes etapas educativas. Al mismo tiempo existe un gran interés por generar conocimiento sobre procesos de integración de las TIC en el ámbito educativo. El nivel de conocimiento y formación en el uso de las tecnologías, llamado Competencia Digital (CD), basado en el conocimiento, la habilidad y las actitudes hacia las TIC, ocupa una posición importante, ya que se considera que en esta sociedad es imprescindible contar con nuevas habilidades técnicas y cognitivas para hacer frente a los retos de conocimiento que se plantean. En el caso de los profesores de conservatorio ha sido históricamente un colectivo poco estudiado y tenido en cuenta en los estudios y análisis, seguramente por su complejidad y por tener un modelo de formación diferente. Belló (2012) detectó que, en los conservatorios de música por lo general, existía un parco uso de la tecnología educativa, investigando los usos que hacen de las tecnologías los profesores de los conservatorios, encontrando que el profesorado en general estaba poco motivado hacia la integración de las TIC en las enseñanzas musicales, alegando principalmente falta de tiempo y formación, a pesar de tener en general una actitud positiva hacia ellas. Las percepciones de los profesores de conservatorio sobre las virtudes de las tecnologías fueron descritas como beneficiosas, útiles, importantes, educativas, eficaces, prácticas, valiosas y necesarias. Aunque ya existen algunos estudios sobre el uso de las TIC en conservatorios en España (Belló, 2012; Colás y Hernández, 2014; Roig y García, 2014; Fernández, Fernández y Cebreiro, 2016; Díez, 2018) se ha creído conveniente hacer un estudio basándose en una herramienta validada de autopercepción y con una muestra de todo el territorio español.

Centrándonos en la CDD, Krumsvik (2008; 2014) afirma que un uso básico de las TIC por parte del profesorado no es garantía de un ejercicio profesional competente, por lo que se debe considerar que la tecnología educativa no puede desligarse de otros aspectos tan importantes como el criterio pedagógico o el contexto educativo de aplicación. Por ello, resulta necesario dar un paso más en la formación de los docentes. Hasta el momento la formación que recibida sobre TIC ha sido genérica, técnica u orientada en exceso a la alfabetización más elemental, por lo tanto, desligada del ámbito disciplinar y de la reflexión pedagógica o didáctica (Gisbert, González y Esteve, 2016). En este sentido, el docente de la actualidad debe enfrentarse en su ejercicio profesional a multitud de tareas tanto simples como complejas, debiendo ser competente en el uso de la tecnología.

Un conjunto de destrezas tecnológicas no es suficiente para el docente actual, sino que se debe mediar por entender que la CDD viene conformada por las habilidades, las actitudes y los conocimientos requeridos por los educadores para apoyar el aprendizaje del alumno en el actual mundo digital (Hall, Atkins, y Fraser, 2014). Krumsvik (2008, 2014) propone un modelo que

debe ser integrado en capas sucesivas. En primer lugar, las habilidades básicas con TIC; en segundo lugar, la competencia didáctica con TIC; en tercer lugar, las estrategias de aprendizaje; y, en cuarto lugar, la educación digital, cuando el docente adquiere una meta-perspectiva sobre los primeros tres componentes y se centra en cómo el aspecto “educación” está influenciado por la revolución digital y la escuela digitalizada.

Diversos informes y autores internacionales proponen diferentes marcos para la CDD como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1. Marcos y modelos de la CDD

Marco/modelo	Institución	Referencia	Ámbitos o dimensiones de la CDD
Estándares TIC para FID	Ministerio de Educación de Chile	Enlaces (2008)	Pedagógico, técnico, gestión escolar, aspectos sociales, éticos y legales, de desarrollo.
NETS-T	ISTE	ISTE (2008)	Aprendizaje y creatividad del alumnado, experiencias de aprendizaje y evaluación, trabajo, ciudadanía y crecimiento profesional.
Estándares competencia TIC docentes	UNESCO	Unesco (2008)	Política y visión, plan de estudios y evaluación, pedagogía, TIC, organización y administración, formación profesional de docentes.
Competencias TIC para docentes	Ministerio de Educación, Chile	Enlaces (2011)	Pedagógico, técnico, gestión, social, ético y legal, y desarrollo profesional.
DigiLit Leicester	Leicester City Council	Fraser, Atkins y Richard (2013)	Búsqueda, evaluación y organización, crear y compartir, evaluación y feedback, comunicación, colaboración, y participación, seguridad, identidad, desarrollo.
Competencias TIC para desarrollo Docente	Ministerio de Educación Nacional, Colombia	Ministerio de Educación Nacional (2013)	Tecnológico, comunicativa, pedagógica, de gestión e investigadora.
Marco común de la CDD	Ministerio de Educación, Gobierno de España	INTEF (2014 y 2017)	Información, comunicación, creación de contenidos, seguridad, resolución de problemas
Rúbrica de la CDD	ARGET, Universitat Rovira i Virgili	Lázaro y Gisbert (2015)	Didáctica, curricular y metodológica; planificación, organización y gestión de espacios y recursos; relacional, ética y seguridad; personal y profesional

Definición de la CDD	Generalitat de Catalunya	de Departament d'Ensenyament (2016)	Diseño, planificación e implementación didáctica; organización de espacios y recursos educativos; comunicación y colaboración; ética y civismo digital; desarrollo profesional
DIGCOMP-EDU	European Commission	Redecker y Punie (2017)	Compromiso social y profesional; recursos digitales; pedagogía digital; evaluación y retroalimentación; empoderamiento de los estudiantes; facilitar la competencia digital de los estudiantes

Fuente: Tomado de Lázaro, Usart y Gisbert (2019)

Actualmente, las formas de medición de la CDD están basadas en rúbricas de evaluación que parten de dimensiones, descriptores e indicadores de evaluación para 4 niveles de desarrollo. Esta propuesta está alineada con los documentos de la European Commission (Redecker y Punie, 2017, p. 7) y de la Generalitat de Catalunya (2016, 2018), aunque existen otros como el reciente de validación de una herramienta de Tourón, Martín, Asencio, Pradas y Íñigo (2018). Debido a la validez, fiabilidad y aplicabilidad de COMDID-A, éste es el modelo en el que nos basaremos para medir la CDD en nuestro estudio (Tabla 2).

Tabla 2. Relación entre las dimensiones o áreas de la CDD

COMDID-A (Lázaro y Gisbert, 2015) (Por dimensiones)	Generalitat de Catalunya (Por dimensiones)	DigCompEdu (Por áreas)
D1. Didáctica, curricular y metodológica	D1. Diseño, planificación e implementación didáctica	A3. Pedagogía digital A4. Evaluación y retroalimentación A5. Empoderamiento de los estudiantes A6. Facilitar la competencia digital de los estudiantes

D2. Planificación, organización y gestión de espacios y recursos tecnológicos digitales	D2. Organización i gestión de espacios y recursos digitales	A2. Recursos digitales
D3. Relacional, ética y seguridad	D3. Comunicación y colaboración	A1. Compromiso profesional
	D4. Ética y civismo digital	A5. Empoderamiento de los estudiantes
		A6. Facilitar la competencia digital de los estudiantes
D4. Personal y profesional	D5. Desarrollo profesional	A1. Compromiso profesional

Fuente: tomado de Lázaro, Usart y Gisbert (2019)

A nivel de género, diferentes estudios han aportado resultados contradictorios. El más reciente, de Silva, Usart y Lázaro (2019) reconoce un porcentaje más elevado de hombres con autopercepción alta de la CDD en una muestra de futuros docentes de Chile y Uruguay. También en Chile, una investigación con estudiantes de Pedagogía del área de humanidades señala que no hay diferencias significativas en cuanto al género (Ayale y Joo, 2019). Björk, Gudmundsdottir y Hatlevik (2018) aportaron que los maestros hombres tenían más confianza en el uso de las TIC en las aulas de Malta. Y por el otro lado Teo (2008) aporta que las mujeres, a mayor experiencia en el aula con el uso de las TIC, mejor evaluación de su propia CDD.

Dentro del ámbito musical no se han encontrado datos respecto al género y la CDD. En este sentido sí hay algunos estudios. Hallam, Rogers y Creech (2008) muestran que existen diferencias de género por ejemplo al respecto de la elección del instrumento musical en un estudio en Inglaterra siendo preferencia de las niñas los instrumentos pequeños y agudos. Entre las niñas predomina el arpa, la flauta, canto, piccolo, clarinete, oboe y violín y entre los varones la guitarra eléctrica, la guitarra bajo, la batería, tabla y trombón. Hallam y colegas (2017) también encontraron diferencias de género estadísticamente significativas en discentes que estudian un instrumento en relación con la adopción de estrategias de práctica sistemática (las niñas fueron más sistemáticas), la concentración (los niños percibieron que tenían niveles más altos de concentración) y la corrección inmediata de errores (las niñas informaron una corrección más inmediata). Tras el análisis de literatura nos planteamos un objetivo general para este trabajo: estudiar el nivel de CDD autopercebida de una muestra de profesores de conservatorio de España como primer paso para entender el nivel en el que nos encontramos actualmente ante el uso de las TIC en los conservatorios a nivel nacional.

1.1 Objetivos y variables

Para plantearnos los objetivos de estudio, partimos de las siguientes preguntas:

- P1: ¿Qué autopercepción de la CDD tienen los profesores de los conservatorios de música en España?
- P2: ¿Existen diferencias en la autopercepción de la CDD respecto a la comunidad autónoma, familia de instrumento, años de experiencia docente, y edad?

Para conseguir este objetivo de acuerdo con los factores clave de la muestra, presentamos los siguientes objetivos específicos:

- Ob. 1: Comprobar si la autopercepción de la CDD de los profesores de conservatorios de música está entre los niveles descritos por los resultados de las últimas investigaciones sobre el tema.
- Ob. 2: Explorar si existen diferencias en la autopercepción de la CDD respecto a la comunidad autónoma, familia de instrumento, años de experiencia docente y edad.
- Ob. 3: Comprobar si existen diferencias de género en la autopercepción de la CDD de los profesores de conservatorios de música españoles.

Al tratarse de un estudio cuantitativo descriptivo, no podemos establecer relaciones de causa efecto. Trabajaremos con las siguientes variables dependientes: CDD autopercebida, Género, Edad, Años de experiencia docente, Familia de instrumento y Comunidad autónoma. De éstas estudiaremos sus valores promedio, distribuciones y diferencias estadísticas.

2. Método

Presentamos en este apartado los detalles del estudio de corte cuantitativo, no-experimental y transeccional de diseño post-hoc, con análisis descriptivo y de asociación con el que se pretende estudiar la CDD autopercebida del profesorado de conservatorio en España.

2.1. Muestra

El contexto de realización de este estudio ha sido el de los conservatorios de música, en concreto, se ha focalizado en los docentes en activo del territorio español. Por un lado, tal y como señala Díez (2018), la formación en TIC que de los futuros profesores de música es bastante deficitaria y existen grandes diferencias entre los distintos centros. Por otro lado, Medina (2015)

señala que en España el Real Decreto de mínimos del Ministerio de Educación es el punto de partida para que las administraciones y los centros determinen el currículo de cada comunidad y el establecimiento de una materia específica de tecnología musical dentro de las materias obligatorias en las diferentes especialidades. Esto hecho ha provocado una mayor uniformidad con respecto a la ley anterior, LOGSE, en lo que respecta a la integración de las TIC en las enseñanzas superiores de música.

La muestra del estudio ha sido elegida por conveniencia y está compuesta por profesores de conservatorio de toda España, en concreto distribuidos por comunidades autónomas como se aprecia en la Tabla 3. La muestra de este estudio está formada por los participantes que respondieron voluntariamente al test de autoevaluación COMDID-A, que de N=364. Los participantes son 113 son mujeres (31%) y 252 hombres (69%). Las edades de la muestra están entre 23 y 65 años.

Tabla 3. Muestra por comunidades autónomas

Comunidad	Núm		
1: Andalucía	31	10: Galicia	17
2: Aragón	30	11: Islas Baleares	7
3: Asturias	24	12: Islas Canarias	10
4: Cantabria	16	13: La Rioja	19
5: Castilla la Mancha	22	14: Madrid	33
6: Castilla y León	55	15: Murcia	14
7: Cataluña	23	16: Navarra	8
8: Comunidad Valenciana	30	17: País Vasco	13
9: Extremadura	12	Total	364

Fuente: Elaboración propia

2.2. Instrumentos

COMDID -A (Lázaro y Gisbert, 2015). Autoevaluación de la CDD para docentes en ejercicio: es un instrumento validado por expertos en los estudios de Lázaro y Gisbert, y que mide la autopercepción de la CDD en 22 ítems. Esta variable se divide en cuatro factores o dimensiones independientes (D1. Personal y profesional (6 ítems), D2. Planificación y organización y gestión de espacio y recursos TIC (5 ítems); D3. Didáctica curricular y metodológica (5 ítems); D4. Relacional ética y seguridad (6 ítems). Este test de autoevaluación está siendo validado internamente para diferentes muestras; tanto entre profesores como para estudiantes de magisterio y pedagogía (en prensa). Cada ítem se debe clasificar en uno de los 5 niveles propuestos.

Estos resultados se transforman a puntuaciones de 1 a 5, por lo tanto, consideramos la CDD como compuesta por los 4 factores semi-cuantitativos y los analizaremos como tal, dando al final una puntuación sobre 100 para cada una de las dimensiones. Además, este test también recoge datos demográficos como la edad, el sexo, el nivel de estudios, los años de experiencia docente, la especialidad en la que imparte docencia y la comunidad autónoma en la que ejerce.

Para asegurar de validez de constructo del instrumento en nuestra muestra de profesores de conservatorio en ejercicio, hemos realizado un análisis factorial exploratorio de componentes principales y también hemos calculado la fiabilidad del instrumento (Alfa de Cronbach) para nuestra muestra. Los resultados son los siguientes y nos aseguran la adecuación del instrumento. La adecuación muestral es muy buena ($KMO = 0,973$); mediante la prueba de esfericidad de Bartlett ($sig. = 0.000$) también aseguramos el ajuste de las variables o dimensiones de la CDD mediante el análisis factorial idóneo. El análisis factorial reencuentra las 4 dimensiones teóricas (D1 a D4) que cubren un total del 75,36% (superior al mínimo propuesto por Hair, Black, Babin y Anderson (2010)) del 60%) de la varianza, y que además el Alfa de Cronbach para cada dimensión es muy alto: α (D1) = 0,927; α (D2) = 0,894; α (D3) = 0,883; α (D1) = 0,912. El alfa del instrumento es de 0,969 por lo tanto consideramos que este instrumento de auto-percepción es válido y fiable para nuestra muestra.

2.3. Procedimiento

Los datos se recogieron primeramente con una toma de contacto con los conservatorios de música vía telefónica y a través de correo electrónico, siendo necesario resaltar que la comunicación establecida fue fundamentalmente a través de correo electrónico, a fin de poner en conocimiento la investigación a realizar al equipo directivo de los diferentes centros, invitándoles a participar y a colaborar en la difusión del cuestionario entre el claustro de profesores. De esta manera se les envió un enlace del cuestionario para su cumplimentación. La cumplimentación del cuestionario se realizó totalmente online.

Una vez recopiladas las respuestas de los cuestionarios, los investigadores han introducido los datos anónimos y los han analizado mediante el software SPSS 22.0. Se han realizado cálculos descriptivos de la muestra (frecuencias, tendencia central y dispersión) y de normalidad (asimetría y curtosis) que indican que las variables numéricas (edad y dimensiones de la CDD) no se pueden considerar distribuidas normalmente. Tras este primer paso, para poder responder a las preguntas e hipótesis, se han analizado las dimensiones de la CDD respecto a las diferentes variables; en el caso de género se ha utilizado el test t. Para el resto de variables se ha realizado un estudio multivariable, en concreto no paramétricas de rangos (Prueba de Kruskal - Wallis para k muestras independientes) para las variables de rango de edad, años de experiencia, familia de instrumento y comunidad autónoma, el test Chi cuadrado se ha calculado analizar si

hay diferencias significativas entre grupos y finalmente se ha calculado el tamaño del efecto mediante eta cuadrado (η^2) para entender la importancia práctica de las diferencias encontradas. Se eligieron estos test no paramétricos ya que algunos grupos tenían $N < 30$ profesores y las distribuciones eran diferentes y no normales. Este test no paramétrico es el más usado en estos supuestos (Cohen, 1988; Richardson, 2011).

3. Resultados

En esta sección se presentan los resultados según las preguntas e hipótesis de investigación. En primer lugar, nos preguntamos sobre la autopercepción de la CDD de los profesores de conservatorios de música españoles, y si esta estaba entre los niveles encontrados anteriormente en otros estudios sobre CDD. Según los datos descriptivos mostrados en la tabla 4, los profesores de conservatorio de la muestra estudiada se perciben de media más competentes en la D1. Didáctica, curricular y metodológica, con valores alrededor del 57%. Para la D2. Planificación, organización y gestión de espacios y recursos tecnológicos digitales; los docentes se sienten de media menos competentes, pero siguen por encima del 50%. En cambio las dimensiones peor autoevaluadas, que de media no llegan al 50 sobre la puntuación total de 100, son la D4. Personal y profesional y la D3. Relacional, ética y seguridad.

Tabla 4. Medias por edad de la CDD autoevaluada en la muestra de docentes de conservatorio

			CDD autoevaluada			
			D1 (M SD)	D2 (M SD)	D3 (M SD)	D4 (M SD)
Edad	20-29	n=	63,3 (22,2)	53,9 (17,3)	49,1 (15,9)	51,5 (16,5)
	30-39		59,5 (19,8)	56,9 (14,2)	47,4 (16,3)	52,6 (14,9)
	40-49		59,7 (20,4)	56,5 (15,1)	47,6 (17,9)	49,5 (17,7)
	>50		47,8 (21,1)	47,4 (21,9)	43,4 (22,0)	42,1 (21,7)
Años Exp.	<2	37	61,9 (20,7)	54,3 (15,3)	47,8 (15,9)	53,5 (14,2)
	2-5	45	58,9 (17,9)	56,9 (11,9)	47,6 (15,4)	54,2 (12,3)
	5-10	52	58,5 (19,6)	56,9 (16,0)	48,7 (17,9)	51,4 (18,3)
	10-20	132	58,7 (20,2)	56,7 (14,9)	46,7 (17,6)	48,9 (17,0)
	>20	99	53,6 (23,1)	50,9 (20,7)	45,2 (20,7)	45,4 (20,8)
	Total		57,6 (20,8)	54,9 (16,6)	46,8 (18,1)	49,4 (17,8)
Salgado (2019)	Total		59,5(18,1)	52,9(12,9)	47,6(18,5)	45,8(18,9)

Fuente: Elaboración propia. D1. Didáctica, curricular y metodológica. D2. Planificación, organización y gestión de espacios y recursos tecnológicos digitales. D3. Relacional, ética y seguridad. D4. Personal y profesional.

Referente a los datos demográficos del profesorado analizado, para la variable edad se observan diferencias significativas (Kruskal-Wallis) en D1, D2 y D4, donde los grupos de menor edad se perciben como más competentes que los grupos de mayor edad D1 ($\chi^2 = 26,85$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,07$), D2 ($\chi^2 = 22,44$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,06$) y D4 ($\chi^2 = 25,91$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,03$). Para D3.

Relacional, ética y seguridad, todos los grupos de edad los docentes “suspenden” por igual sea cual sea su edad, aunque hay una diferencia significativa entre los docentes más jóvenes y los mayores de 50 años ($\chi^2= 10,86$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,07$).

De manera paralela, los docentes con menos de 2 años y de entre 2 y 5 años de experiencia docente se perciben con más CDD que los grupos con más de 5 años de experiencia, siendo estas diferencias significativas en las dimensiones D1 ($\chi^2= 10,66$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,03$), D2 ($\chi^2= 10,91$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,03$) y D4 ($\chi^2= 18,02$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,05$). No así para la D3 ($\chi^2= 5,89$, $p = 0,210$) donde todos los docentes se “suspenden” por igual.

La comunidad autónoma se ha medido también mediante pruebas no paramétricas de rangos (Kruskall-Wallis para n grupos independientes) debido a la distribución y tamaño de las muestras de los diferentes grupos (ver Figura 1). Para esta variable encontramos diferencias significativas sólo en las dimensiones D1 ($\chi^2= 26,05$; $p = 0,05$, $\eta^2 = 0,07$). y D4 ($\chi^2= 27,29$; $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,07$). No se observan diferencias significativas en los factores D2 y D3. Si miramos el detalle por comunidades, vemos que para la D1. Didáctica, curricular y metodológica, los docentes que se perciben como más competentes son los cántabros y asturianos, mientras que los docentes peor valorados son los de La Rioja e Islas Canarias. Para la D4 sucede algo parecido, los cántabros son los mejor autoevaluados, seguidos de los baleares, mientras que aquellos docentes con peor autopercepción son los de Navarra, la Rioja, Cataluña y la Comunidad Valenciana. En las dos dimensiones donde no es significativa la diferencia también cabe remarcar la alta puntuación que docentes cántabros y asturianos se atribuyen, mientras que navarros y riojanos se puntúan como menos competentes, sin llegar a ser diferencias significativas. Es importante mencionar que el tamaño del efecto medio nos indica que debemos ser prudentes al confirmar tales diferencias entre comunidades, como discutiremos en el siguiente apartado.

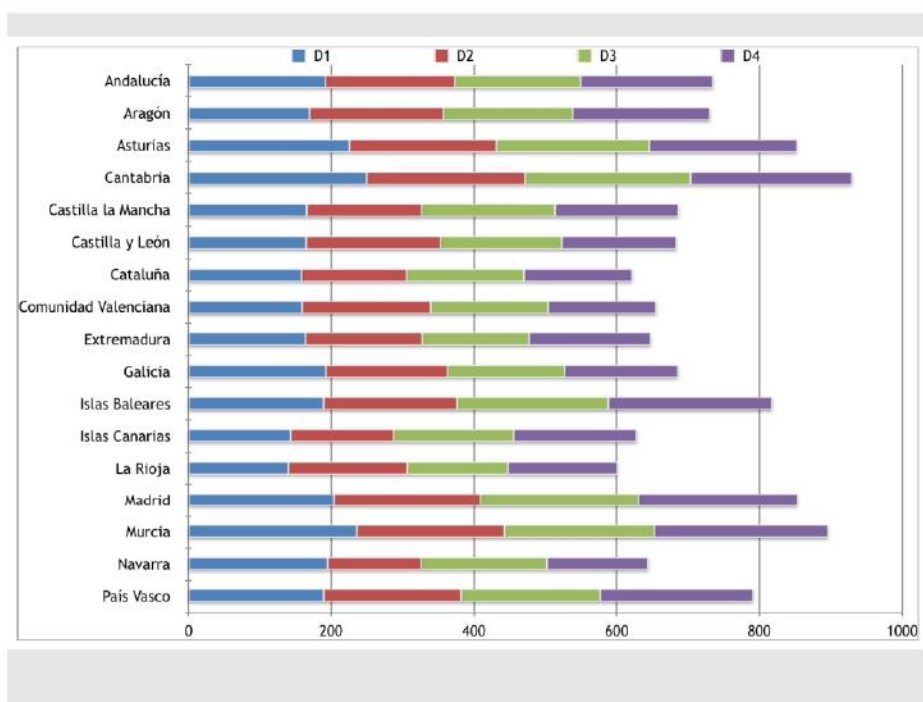


Figura 1. Rangos promedio de las 4 dimensiones de la CDD por comunidad autónoma

Respecto a la familia de instrumento, los resultados del análisis no paramétrico nos indican que los docentes de la especialidad de percusión se perciben como más competentes digitales en todas las dimensiones excepto para la D3, donde los profesores de cuerda son igual de competentes (ver Figura 2). Los docentes de la especialidad de música de cámara son los que se autoevalúan como menos competentes digitales en todas las dimensiones, especialmente en la D2, aunque el test chi-cuadrado no arroja diferencias significativas en ninguna dimensión ($\chi^2(D1) = 2,342 p = ,673$; $\chi^2(D2) = 3,719 p = ,445$; $\chi^2(D3) = ,209 p = ,995$; $\chi^2(D4) = 1,156 p = ,885$).

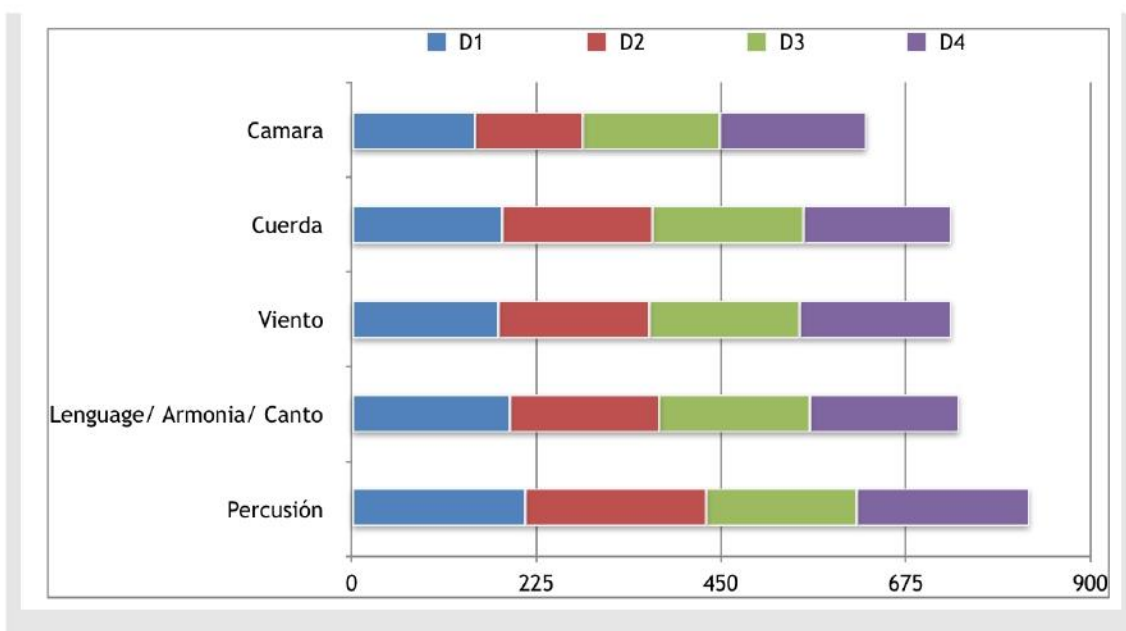


Figura 2. Rangos promedio de las dimensiones de la CDD por familia de instrumento

Finalmente, para la variable género, y debido a la distribución normal de las dimensiones de la CDD y a la $N > 30$ de cada grupo, analizamos las posibles diferencias, como indicamos en el apartado procedimiento, mediante el test t. Observamos que, aunque los hombres se perciben más competentes que las mujeres en todas las dimensiones, no hay diferencias significativas ($p > 0,05$) para ninguna de las dimensiones de la CDD (ver última fila de Tabla 5).

Tabla 5. Medias por género de la CDD autoevaluada en la muestra de docentes de conservatorio

		CDD autoevaluada			
		D1 (M SD)	D2 (M SD)	D3 (M SD)	D4 (M SD)
Género	Hombre	63,3 (22,2)	53,9 (17,3)	49,1 (15,9)	51,5 (16,5)
	Mujer	59,5 (19,8)	56,9 (14,2)	47,4 (16,3)	52,6 (14,9)
t-test		-1,073	-1,242	-,966	-1,454
	Sig.	,284	,215	,335	,147

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

El Objetivo 1 pretendía comprobar si la autopercepción de la competencia digital docente del profesorado de conservatorios de música está entre los niveles descritos por los resultados de las últimas investigaciones sobre el tema. Según los resultados del COMDID-A, el profesorado

de conservatorio de la muestra se perciben más competentes en las dimensiones D1.Didáctica, curricular y metodológica, y en la D2. Planificación, organización y gestión de espacios y recursos tecnológicos digitales. En ambos casos, ligeramente por encima del 50%. En cambio, las dimensiones que no llegan al 50% son la D3.Relacional, ética y seguridad, y la D4.Personal y profesional. Comparando los resultados con los del estudio de aplicación de COMDID-A de Salgado (2019), hemos podido observar que las dimensiones puntúan de manera similar, sin diferencias significativas, en sentido opuesto de lo que se podía esperar por la poca evolución en la práctica docente de los profesores de música como explica Teachout (2018). Por tanto, confirmamos que esta muestra de docentes de conservatorio está en un nivel de CDD similar al de otras muestras, hecho que representa un primer paso hacia la validez externa del instrumento, que se propone como línea futura de investigación. El Objetivo 2 se centraba en explorar las posibles diferencias en autopercepción de la CDD respecto a la comunidad autónoma, familia de instrumento, años de experiencia docente y edad.

En relación a la comunidad autónoma, encontramos diferencias significativas en las dimensiones D1.Didáctica, curricular y metodológica y D4.Personal y profesional. Sin embargo no se observan diferencias significativas en la D2.Planificación, organización y gestión de espacios y recursos tecnológicos digitales y D3.Relacional, ética y seguridad. Para la D1, los docentes que se perciben como más competentes son los cántabros y asturianos, mientras que los docentes con menor autopercepción de la CDD son los de La Rioja e Islas Canarias. Para la D4 sucede algo parecido, los cántabros se perciben más competentes, seguidos de los baleares, mientras que aquellos docentes con peor autopercepción son los navarros, riojanos, catalanes y valencianos. En las dos dimensiones donde no es significativa la diferencia también cabe remarcar la mejor autopercepción de los docentes cántabros y asturianos, mientras que los navarros y riojanos se auto-perciben también menos competentes, sin llegar a ser las diferencias significativas en nuestra muestra.

Cabe indicar que el tamaño del efecto es medio, y nos indica la necesidad de seguir indagando esas diferencias, mediante estudios de corte cualitativo, sobre estas diferencias en las dimensiones D1 y D4. Según Díez (2018) la formación TIC que han recibido los docentes de conservatorios de música españoles, se centran en el manejo de software musical pero la formación en TIC para la educación es bastante deficitaria y existen grandes diferencias entre los distintos centros. En este sentido, otros autores como Colás y Hernández (2014) y Fernández, Fernández y Cebreiro (2016) ya pregonaron que debía haber una formación en TIC para los profesores de música de conservatorio con más parte pedagógica y que parte del profesorado acababa buscando o realizando esta formación fuera del sistema formal debido a la carencia o ausencia de esta. Sería interesante valorar para futuras reformas de la legislación que regula el currículum de los conservatorios, añadir una asignatura sobre cómo aprovechar el potencial de las TIC para la enseñanza-aprendizaje de la música, o en el caso que esto no fuere posible, revisar que las asignaturas existentes se pueda hacer un tratamiento transversal de esta.

También cabe señalar, como factor a tener en cuenta en futuros estudios, la gran movilidad del profesorado de conservatorios de música y como es bien sabido, aunque poco estudiado, que algunos territorios son productores de profesores de música por mayor tradición musical. En el presente estudio, esto debe ser tenido en cuenta en este análisis para no caer en el error de establecer relaciones directas entre el lugar de formación y su nivel de autopercepción de CDD.

Respecto a la familia de instrumentos, los resultados indican que los docentes de la especialidad de percusión se perciben como más competentes digitales en todas las dimensiones excepto para la D3, donde los profesores de cuerda son igual de competentes. Los docentes de la especialidad de música de cámara son los que se autoevalúan como menos competentes digitales en todas las dimensiones, especialmente en la D2. Estos resultados no son sorprendentes en cuanto a que los percusionistas tienen una larga tradición del uso de las TIC durante el desarrollo de sus estudios debido a que, por un lado, parte de los instrumentos son o pueden ser digitales y por otra parte durante su estudio están acostumbrados a practicar con bases o acompañamientos de base digital. Por otro lado, los instrumentistas de cámara se perciben menos competentes ya que el uso de las TIC durante su aprendizaje, tradicionalmente es menor. Estas conclusiones, desafortunadamente, no han podido ser corroboradas por la inexistencia de otros estudios, esto nos conlleva a proponer una línea de estudio para futuros análisis en profundidad sobre la formación en CDD del profesorado de música en España. En el caso que se confirmaran estos resultados se podría plantear el refuerzo o incremento del uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de las familias de instrumentos con menos uso, mediante la incorporación de más asignaturas en el currículum de estas especialidades o fomentar su uso a partir de programas de innovación docente.

Para la variable edad, se observan diferencias significativas en D1, D2 y D4, donde los grupos de menor edad se perciben como más competentes que los grupos de mayor edad. Para D3. Relacional, ética y seguridad, todos los grupos de edad los docentes se perciben poco competentes por igual, sea cual sea su edad, aunque hay una diferencia significativa entre los docentes más jóvenes y los mayores de 50 años. Debido a que no hay estudios publicados sobre estas dimensiones en concreto respecto a la edad en muestras de profesores en activo, estudios recientes (Salgado, 2019) encontraron que, a menor edad, mayor autopercepción en todas las dimensiones de la CDD.

De manera paralela, para la variable años de experiencia, el profesorado con menos de 2 años y de entre 2 y 5 años de experiencia docente se perciben más competentes que los grupos con más de 5 años de experiencia, siendo estas diferencias significativas en las dimensiones D1 y D4. No así para la D3 donde todos los docentes no superan el 50%. Estos resultados van en consonancia con los anteriores encontrados para la variable edad. El tamaño del efecto es bajo o medio (Cohen, 1988) en todos los casos en los que las diferencias son significativas, lo que puede

explicarse por el hecho de que el marco de COMDID no se centra en las habilidades digitales técnicas o generales. Mide explícitamente las consideraciones pedagógicas y metodológicas que son específicas para los procesos de enseñanza en el centro del marco, explicando cómo se transforman cuando se utilizan las tecnologías digitales. Entonces este efecto no debería ser demasiado alto. Otra razón para el efecto de tamaño bajo en las variables de años de experiencia podría explicarse porque los sujetos de la muestra, independientemente del tiempo que lleven como docentes, todavía tienen margen de mejora en la forma en que utilizan las tecnologías digitales (Lázaro y Gisbert, 2015).

Finalmente, el Objetivo 3 quería comprobar si existen diferencias de género en la autopercepción de la CDD de los profesores de conservatorios de música españoles. Los resultados en este sentido han sido que los hombres se perciben con valores superiores a las mejores en todas las dimensiones, sin diferencias entre ellas. Estos resultados van en consonancia con otros estudios anteriores como Björk, Gudmundsdottir y Hatlevik (2018) muestran que, dentro del colectivo de maestros en Malta, los hombres tenían más confianza en su uso de las TIC que las mujeres. La explicación para ello la dieron Hargittai y Shafer (2006) cuando encontraron que los hombres tienden a sobreestimar sus propias habilidades TIC por encima de las mujeres. Por otro lado, las mujeres generan más actitudes positivas y autoconfianza a mayor experiencia en el uso de las TIC (Teo, 2008).

Los resultados de nuestro estudio abren un campo para la formación en CD del profesorado de música, que haga especial atención a los aspectos de género. Por un lado, se debería seguir investigando sobre las razones de porqué los docentes hombres se perciben con valores superiores que las mujeres. Sería interesante analizar las diferencias entre la percepción y la competencia. En el caso que se demostrase que el nivel de CDD de las mujeres es menor, habría que fomentar programas para mejorar la competencia.

Para estudios futuros, sería recomendable realizar análisis de regresión múltiple para estudiar el rol de la edad y los años de experiencia, y en lo cualitativo, estudiar qué formación en TIC se está dando a los docentes de conservatorio continuando los estudios preliminares y anteriores (Colás y Portero, 2014; Díez, 2018), a partir de los estudios superiores de música, o qué formación debería darse para mejorar los valores de CDD inferiores a los de otros docentes.

Las limitaciones de este estudio son triples. Primero, la muestra ha sido seleccionada por conveniencia. En estudios futuros se debería plantear la posibilidad de hacerlo con otros métodos. En segundo lugar, se necesita más evidencia cualitativa para triangular las percepciones de los profesores de conservatorio a fin de enriquecer la comprensión de la CDD. Finalmente se debería triangular también la autopercepción de los docentes con el nivel real de CDD.

Referencias

- Ayale, T. y Joo, J. (2019). The digital culture of students of pedagogy specialising in the humanities in Santiago de Chile. *Computers & Education*, 133, 1-12. doi: 10.1016/j.compedu.2019.01.002
- Belló, J.M. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en los conservatorios de Música de Galicia: análisis de los usos, actitudes y formación del profesorado* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral. Universidad de A Coruña).
- Björk, F., Gudmundsdottir, G. y Hatlevik, O.E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. doi: 10.1080/02619768.2017.1416085
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York, NY: Routledge Academic.
- Colás, P. y Portero, G.H. (2014). Incidencia de la Formación del Profesorado en sus creencias sobre el valor de las TIC en la enseñanza de la Música. *Educatio Siglo XXI*, 32(3 noviembre), 51-74. doi:10.6018/j/210981
- Díez, N. (2018). La formación en TIC de los pedagogos de música. Análisis de la situación en las Enseñanzas Superiores de Música. *Revista Electrónica de LEEME*, (42). doi: 10.7203/leeme.42.13067
- Generalitat de Catalunya (2016). ENS/1356/2016, de 23 de maig, per la qual es dóna publicitat a la definició de la Competència digital docent, DOGC Núm. 7133. Recuperado de: <http://dogc.gencat.cat/ca/>
- Generalitat de Catalunya (2018). Competència digital docent del professorat de Catalunya. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Recuperado de: <http://ensenyament.gencat.cat/ca>
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. doi: 10.6018/riite2016/257631
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. 2010. *Multivariate data analysis*. London: Pearson.
- Hall, R., Atkins, L. y Fraser, J. (2014). *Defining a self-evaluation digital literacy framework for secondary educators: the DigiLit Leicester project*.

- Hallam, S., Rogers, L. y Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education*, 26(1), 7-19. doi:10.1177/0255761407085646
- Hallam, S., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Lanipekun, J. y Rinta, T. (2017). Are there gender differences in instrumental music practice? *Psychology of Music*, 45(1), 116-130. doi:10.1177/0305735616650994
- Hargittai, E. y Shafer, S. (2006). Differences in Actual and Perceived Online Skills: The Role of Gender. *Social Science Quarterly*, 87(2), 432-448. doi:10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x
- Krumsvik, R.J. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*, 13(4), 279-290. doi: 10.1007/s10639-008-9069-5
- Krumsvik, R.J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280. doi: 10.1080/00313831.2012.726273
- Lázaro J.L. y Gisbert, M. (2015). Elaboración de una rúbrica para evaluar la competencia digital del docente. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 30-47. doi: 0.17345/ute.2015.1.648
- Lázaro, J.L., Usart, M. y Gisbert, M. (2019). Assessing Teacher Digital Competence: the Construction of an Instrument for Measuring the Knowledge of Pre-Service Teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 73-78. doi:10.7821/naer.2019.1.370
- Medina, R. (2015). El uso de las TIC en los centros superiores de música: un análisis desde la perspectiva del profesorado, del alumnado y de los recursos de las webs institucionales (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas, España.
- Redecker, C. y Punie, Y. (2017). Digital competence framework for educators (DigCompEdu). *Brussels: European Union*.
- Richardson, J.T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135-147. doi: 10.1016/j.edurev.2010.12.001.
- Roig, R., y García, I. (2014). Las TIC y el profesorado de música de los centros de educación secundaria de la provincia de Castellón. *Didáctica, innovación y multimedia*, 29, 1-14.
- Salgado, C. (2019) *Análisis de la autopercepción del nivel de competencia digital docente en la ciudad de Valls*. (Trabajo final de máster) Universitat Rovira i Virgili. Tarragona, España.

- Silva, J., Usart, M. y Lázaro-Cantabrana, J. L. (2019). Competencia digital docente en estudiantes de último año de Pedagogía de Chile y Uruguay. *Comunicar*, 27(61), 33-43. doi://doi.org/10.3916/C61-2019-03
- Teo, T. (2008). Pre-service teachers attitudes towards computer use: A singapore survey. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 413-424. doi: 10.14742/ajet.1201
- Tourón, J., Martín, D., Asencio, N., Pradas, S. y Íñigo V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la CDD de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 25-54. doi: 10.22550/rep76-1-2018-02
- Wang, M.T. y Degol, J.L. (2017). Gender gap in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): Current knowledge, implications for practice, policy, and future directions. *Educational psychology review*, 29(1), 119-140. doi: 0.1007/s10648-015-9355-x

Monográfico: Música y Educación: Una mirada femenina

Título en inglés

Desirée García-Gil

desirega@ucm.es

Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0591-6873>

Consuelo Pérez-Colodrero

consuelopc@ugr.es

Departamento de Historia y Ciencias de la Música
Universidad de Granada
Granada, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9995-0417>

doi: 10.7203/LEEME.44.16208

Recibido: 04-12-2019 Aceptado: 04-12-2019. Contacto y correspondencia: Desirée García Gil, Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física
Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Avenida Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid. España.

Resulta evidente que cualquier experiencia musical transmite significados relacionados con el género, de tal suerte que, desde la creación a la percepción, pasando por la interpretación, el aprendizaje y la enseñanza, todos los procesos musicales producen ideologías y transmiten connotaciones derivadas de esta perspectiva. La exploración de las relaciones de género a través de música, no obstante, no irrumpió en la investigación hasta la década de 1970, particularmente en el ámbito anglosajón, donde un reducido pero relevante número de especialistas, generalmente activistas del Feminismo, introdujo esta novedosa categoría de estudio como complemento y oposición al tipo de aproximación que sobre el hecho musical se estaba realizando por aquel entonces. Así, el primer objeto de estudio de la nueva tendencia fue las historias de vida y la producción de compositoras que habían sido marginadas por la narrativa tradicional, como Hildegard von Bingen o Barbara Strozzi (Bowers y Tick, 1986; Briscoe, 1987), prestando especial atención tanto a las condiciones sociales en las que se desarrolló su actividad artística como al variado perfil de tareas, no exclusivamente compositivas –en algunos casos, también como docentes–, que desplegaron a lo largo de sus respectivas carreras.

Como consecuencia de este novedoso interés por el rol de la mujer en la música tanto occidental como no occidental (Hemdon y Ziegler, 1991; Koskoff, 1987; Sugarman, 1997), se reconsideraron las categorías de género en la Música, las músicas populares-urbanas (McClary, 1991) o las populares-tradicionales (Carby, 1990; Dahl, 1984; Davis, 1998; Gaar, 1992; Gourse, 1995; Harrison, 1988; Placksin, 1982; Rose, 1994) y aplicándose paulatinamente a distintos géneros musicales, entre los que cabría mencionar la ópera (Blackmer y Smith, 1995; Koestenbaum, 1993; Morris, 1993) o las pequeñas piezas para piano (Kallberg, 1992). La renovación alcanzó, a la postre, a un amplio conjunto de disciplinas (Adler, 1885), como la Organología (Austern, 1989; Leppert, 1989), la Estética (Cusick, 1993), la Teoría (Maus, 1993; Straus, 1995) o la Educación Musical (Green, 1997). Se trata, por tanto, de una perspectiva de obligado conocimiento para cualquiera que se aproxime al hecho musical y a su investigación científica, se compartan o no sus premisas, directrices y resultados, en tanto que conforma una de las «más notables contribuciones [al arte sonoro] de los últimos treinta años del siglo XX» (McLary, 2001: s/p). Así, este número de LEEME recoge dos aportaciones que, en el ámbito de

Monográfico: Música y Educación: Una mirada femenina

Título en inglés

Desirée García-Gil

desirega@ucm.es

Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0591-6873>

Consuelo Pérez-Colodrero

consuelopc@ugr.es

Departamento de Historia y Ciencias de la Música
Universidad de Granada
Granada, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9995-0417>

doi: 10.7203/LEEME.44.16208

Recibido: 04-12-2019 Aceptado: 04-12-2019. Contacto y correspondencia: Desirée García Gil, Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física
Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Avenida Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid. España.

Resulta evidente que cualquier experiencia musical transmite significados relacionados con el género, de tal suerte que, desde la creación a la percepción, pasando por la interpretación, el aprendizaje y la enseñanza, todos los procesos musicales producen ideologías y transmiten connotaciones derivadas de esta perspectiva. La exploración de las relaciones de género a través de música, no obstante, no irrumpió en la investigación hasta la década de 1970, particularmente en el ámbito anglosajón, donde un reducido pero relevante número de especialistas, generalmente activistas del Feminismo, introdujo esta novedosa categoría de estudio como complemento y oposición al tipo de aproximación que sobre el hecho musical se estaba realizando por aquel entonces. Así, el primer objeto de estudio de la nueva tendencia fue las historias de vida y la producción de compositoras que habían sido marginadas por la narrativa tradicional, como Hildegard von Bingen o Barbara Strozzi (Bowers y Tick, 1986; Briscoe, 1987), prestando especial atención tanto a las condiciones sociales en las que se desarrolló su actividad artística como al variado perfil de tareas, no exclusivamente compositivas –en algunos casos, también como docentes–, que desplegaron a lo largo de sus respectivas carreras.

Como consecuencia de este novedoso interés por el rol de la mujer en la música tanto occidental como no occidental (Hemdon y Ziegler, 1991; Koskoff, 1987; Sugarman, 1997), se reconsideraron las categorías de género en la Música, las músicas populares-urbanas (McClary, 1991) o las populares-tradicionales (Carby, 1990; Dahl, 1984; Davis, 1998; Gaar, 1992; Gourse, 1995; Harrison, 1988; Placksin, 1982; Rose, 1994) y aplicándose paulatinamente a distintos géneros musicales, entre los que cabría mencionar la ópera (Blackmer y Smith, 1995; Koestenbaum, 1993; Morris, 1993) o las pequeñas piezas para piano (Kallberg, 1992). La renovación alcanzó, a la postre, a un amplio conjunto de disciplinas (Adler, 1885), como la Organología (Austern, 1989; Leppert, 1989), la Estética (Cusick, 1993), la Teoría (Maus, 1993; Straus, 1995) o la Educación Musical (Green, 1997). Se trata, por tanto, de una perspectiva de obligado conocimiento para cualquiera que se aproxime al hecho musical y a su investigación científica, se compartan o no sus premisas, directrices y resultados, en tanto que conforma una de las «más notables contribuciones [al arte sonoro] de los últimos treinta años del siglo XX» (McLary, 2001: s/p). Así, este número de LEEME recoge dos aportaciones que, en el ámbito de

la Música y la Educación Musical, proponen indagar en el sentido indicado para los estudios de género.

El texto de los Drs. Carolina Bonastre y Roberto Nuevo (“El aprendizaje expresivo y las diferencias de género en la Educación Superior de Música”) explora las diferencias de género en el campo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música en su nivel superior. Así, partiendo de las diferencias a la hora de elegir un instrumento y a optar a las salidas laborales, su trabajo, de naturaleza cuantitativa, indaga en la orientación técnica y profesional de casi doscientos estudiantes españoles y británicos. Su investigación muestra cómo existen materias y profesiones musicales en las que la presencia masculina y femenina es similar —este es el caso de instrumentos como el piano, la guitarra o los integrados en la familia de la cuerda frotada, así como de ocupaciones vinculadas con la interpretación, la docencia, la investigación o la crítica musical—. En cambio, en su estudio se aprecia cómo aún existe una clara desproporción en el estudio del canto —en el que las mujeres son mayoría— y en el ejercicio de profesiones vinculadas a la composición o la dirección orquestal —en el que abundan los hombres—. Al tiempo, se evidencia cómo el empleo de las estrategias de aprendizaje es distinto y favorable a las féminas, en tanto que estas tienden al uso de metáforas e imágenes que, además, consideran un recurso efectivo en el aula. A la hora de entender y evaluar el conjunto de estos datos, la autora arguye razones de diferente naturaleza —sociales, personales, organológicas— y propone recursos para ponderar los resultados obtenidos, pero sobre todo arroja luz sobre cómo los planes de estudio y la gestión y producción actuales pueden contribuir a que se atenúen las diferencias de género en los aspectos descritos.

El artículo de la Dra. Coral Morales, de otro lado, profundiza en un aspecto concreto de los abordados por Bonastre. Así, esta especialista traslada la materia de estudio a la formación vocal femenina del Madrid decimonónico, mostrando cómo una de las materias de la educación ‘de adorno’ podía convertirse en la herramienta y la profesión con la que lograr cierta independencia personal y económica. Morales se centra en el estudio de dos instituciones representativas —el Real Conservatorio Superior de Música y la Escuela Lírico-Dramática—, representativas de una realidad mucho más amplia, de manera que y recorre el ciclo completo de los estudios a los que optaban las mujeres en la España del siglo XIX: el tipo de enseñanza, su función en el sistema educativo y las salidas profesionales. Haciendo uso de abundante documentación y siguiendo una metodología histórico-narrativa, su trabajo muestra que, en el periodo de tiempo estudiado, no había diferencias sustanciales entre hombres y mujeres en la enseñanza del canto lírico, pues se empleaba una metodología similar, pero sí que existía una disparidad a la hora de ejercer la profesión. Ciertamente, aunque las mujeres desarrollaron carreras profesionales en igualdad de condiciones que sus homólogos masculinos —pues la demanda de cantantes para los roles femeninos se imponía—, el desempeño profesional como docentes sí que estuvo condicionado por cuestiones de género: de un lado porque, en el ámbito de la enseñanza oficial, una parte importante de las docentes se vio confinada en el inestable puesto de “repetidora”; de otro, porque las profesoras solo podían impartir sus clases a otras mujeres y, finalmente, porque la publicación de tratados de canto de autoría femenina estuvo seriamente limitado por cuestiones socioculturales.

El camino que muestran estos dos trabajos, entonces, parece claro: el camino transitado por las mujeres en el ámbito de la educación musical ha experimentado una evolución, positiva, desde el siglo XIX hasta la actualidad. Si bien los planes de estudio, en materias como el canto, no han mostrado diferencias en la formación de hombres y mujeres, las desigualdades han existido en otros ámbitos, generalmente vinculados al desempeño profesional y a la consideración social que unos y otras han recibido. Así, resulta evidente que es necesario seguir indagando en los procesos de enseñanza-aprendizaje y proponiendo mejoras en el sistema educativo para que, con políticas eficaces y eficientes, las disparidades por razones de género se disipen definitivamente.



Monográfico

Monográfico: Música y Educación: Una mirada femenina

Título en inglés

Desirée García-Gil

desirega@ucm.es

Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0591-6873>

Consuelo Pérez-Colodrero

consuelopc@ugr.es

Departamento de Historia y Ciencias de la Música
Universidad de Granada
Granada, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9995-0417>

doi: 10.7203/LEEME.44.16208

Recibido: 04-12-2019 Aceptado: 04-12-2019. Contacto y correspondencia: Desirée García Gil, Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física
Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Avenida Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid, España.

Resulta evidente que cualquier experiencia musical transmite significados relacionados con el género, de tal suerte que, desde la creación a la percepción, pasando por la interpretación, el aprendizaje y la enseñanza, todos los procesos musicales producen ideologías y transmiten connotaciones derivadas de esta perspectiva. La exploración de las relaciones de género a través de música, no obstante, no irrumpió en la investigación hasta la década de 1970, particularmente en el ámbito anglosajón, donde un reducido pero relevante número de especialistas, generalmente activistas del Feminismo, introdujo esta novedosa categoría de estudio como complemento y oposición al tipo de aproximación que sobre el hecho musical se estaba realizando por aquel entonces. Así, el primer objeto de estudio de la nueva tendencia fue las historias de vida y la producción de compositoras que habían sido marginadas por la narrativa tradicional, como Hildegard von Bingen o Barbara Strozzi (Bowers y Tick, 1986; Briscoe, 1987), prestando especial atención tanto a las condiciones sociales en las que se desarrolló su actividad artística como al variado perfil de tareas, no exclusivamente compositivas –en algunos casos, también como docentes–, que desplegaron a lo largo de sus respectivas carreras.

Como consecuencia de este novedoso interés por el rol de la mujer en la música tanto occidental como no occidental (Hemdon y Ziegler, 1991; Koskoff, 1987; Sugarman, 1997), se reconsideraron las categorías de género en la Música, las músicas populares-urbanas (McClary, 1991) o las populares-tradicionales (Carby, 1990; Dahl, 1984; Davis, 1998; Gaar, 1992; Gourse, 1995; Harrison, 1988; Placksin, 1982; Rose, 1994) y aplicándose paulatinamente a distintos géneros musicales, entre los que cabría mencionar la ópera (Blackmer y Smith, 1995; Koestenbaum, 1993; Morris, 1993) o las pequeñas piezas para piano (Kallberg, 1992). La renovación alcanzó, a la postre, a un amplio conjunto de disciplinas (Adler, 1885), como la Organología (Austern, 1989; Leppert, 1989), la Estética (Cusick, 1993), la Teoría (Maus, 1993; Straus, 1995) o la Educación Musical (Green, 1997). Se trata, por tanto, de una perspectiva de obligado conocimiento para cualquiera que se aproxime al hecho musical y a su investigación científica, se compartan o no sus premisas, directrices y resultados, en tanto que conforma una de las «más notables contribuciones [al arte sonoro] de los últimos treinta años del siglo XX» (McLary, 2001: s/p). Así, este número de LEEME recoge dos aportaciones que, en el ámbito de

la Música y la Educación Musical, proponen indagar en el sentido indicado para los estudios de género.

El texto de los Drs. Carolina Bonastre y Roberto Nuevo (“El aprendizaje expresivo y las diferencias de género en la Educación Superior de Música”) explora las diferencias de género en el campo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música en su nivel superior. Así, partiendo de las diferencias a la hora de elegir un instrumento y a optar a las salidas laborales, su trabajo, de naturaleza cuantitativa, indaga en la orientación técnica y profesional de casi doscientos estudiantes españoles y británicos. Su investigación muestra cómo existen materias y profesiones musicales en las que la presencia masculina y femenina es similar —este es el caso de instrumentos como el piano, la guitarra o los integrados en la familia de la cuerda frotada, así como de ocupaciones vinculadas con la interpretación, la docencia, la investigación o la crítica musical—. En cambio, en su estudio se aprecia cómo aún existe una clara desproporción en el estudio del canto —en el que las mujeres son mayoría— y en el ejercicio de profesiones vinculadas a la composición o la dirección orquestal —en el que abundan los hombres—. Al tiempo, se evidencia cómo el empleo de las estrategias de aprendizaje es distinto y favorable a las féminas, en tanto que estas tienden al uso de metáforas e imágenes que, además, consideran un recurso efectivo en el aula. A la hora de entender y evaluar el conjunto de estos datos, la autora arguye razones de diferente naturaleza —sociales, personales, organológicas— y propone recursos para ponderar los resultados obtenidos, pero sobre todo arroja luz sobre cómo los planes de estudio y la gestión y producción actuales pueden contribuir a que se atenúen las diferencias de género en los aspectos descritos.

El artículo de la Dra. Coral Morales, de otro lado, profundiza en un aspecto concreto de los abordados por Bonastre. Así, esta especialista traslada la materia de estudio a la formación vocal femenina del Madrid decimonónico, mostrando cómo una de las materias de la educación ‘de adorno’ podía convertirse en la herramienta y la profesión con la que lograr cierta independencia personal y económica. Morales se centra en el estudio de dos instituciones representativas —el Real Conservatorio Superior de Música y la Escuela Lírico-Dramática—, representativas de una realidad mucho más amplia, de manera que y recorre el ciclo completo de los estudios a los que optaban las mujeres en la España del siglo XIX: el tipo de enseñanza, su función en el sistema educativo y las salidas profesionales. Haciendo uso de abundante documentación y siguiendo una metodología histórico-narrativa, su trabajo muestra que, en el periodo de tiempo estudiado, no había diferencias sustanciales entre hombres y mujeres en la enseñanza del canto lírico, pues se empleaba una metodología similar, pero sí que existía una disparidad a la hora de ejercer la profesión. Ciertamente, aunque las mujeres desarrollaron carreras profesionales en igualdad de condiciones que sus homólogos masculinos —pues la demanda de cantantes para los roles femeninos se imponía—, el desempeño profesional como docentes sí que estuvo condicionado por cuestiones de género: de un lado porque, en el ámbito de la enseñanza oficial, una parte importante de las docentes se vio confinada en el inestable puesto de “repetidora”; de otro, porque las profesoras solo podían impartir sus clases a otras mujeres y, finalmente, porque la publicación de tratados de canto de autoría femenina estuvo seriamente limitado por cuestiones socioculturales.

El camino que muestran estos dos trabajos, entonces, parece claro: el camino transitado por las mujeres en el ámbito de la educación musical ha experimentado una evolución, positiva, desde el siglo XIX hasta la actualidad. Si bien los planes de estudio, en materias como el canto, no han mostrado diferencias en la formación de hombres y mujeres, las desigualdades han existido en otros ámbitos, generalmente vinculados al desempeño profesional y a la consideración social que unos y otras han recibido. Así, resulta evidente que es necesario seguir indagando en los procesos de enseñanza-aprendizaje y proponiendo mejoras en el sistema educativo para que, con políticas eficaces y eficientes, las disparidades por razones de género se disipen definitivamente.

El aprendizaje expresivo y las diferencias de género en la Educación Superior de Música

Expressive learning and gender differences in Music Higher Education

Carolina Bonastre

cbonastre@ucm.es

Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física

Universidad Complutense de Madrid

Madrid, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8632-5655>

Roberto Nuevo

roberto.nuevob@gmail.com

Instituto de Salud Carlos III

Madrid, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3385-2747>

doi: 10.7203/LEEME.44.15679

Recibido: 29-07-2019 Aceptado: 11-10-2019. Contacto y correspondencia: Carolina Bonastre, Dpto. de Dtca. de las Lenguas, Artes y Educ. Física
Universidad Complutense de Madrid, C/Rector Royo Villanova 1, 28040. Madrid. España.

Resumen

En un momento en el que la igualdad entre mujeres y hombres se considera necesaria en la mayoría de las culturas occidentales, el resultado de las investigaciones en el área de música muestra que se siguen produciendo diferencias de género. Lo cual afecta a aspectos como: a) la elección instrumental de los estudiantes; y b) las salidas profesionales, principalmente en composición y dirección orquestal. Desde un enfoque educativo se plantea si se observa un cambio en la actualidad de estos aspectos y si existen también diferencias de género en el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje de la expresividad musical. 196 alumnos ingleses y españoles de enseñanzas superiores aportaron información al respecto. Los resultados indican que persisten las diferencias en estos aspectos generales y que las mujeres respecto a los hombres consideran más relevante el uso de estrategias como las metáforas e imágenes.

Palabras clave: Educación música, mujeres y hombres, estudios de género, Enseñanzas Superiores.

Abstract

At a time when equality between women and men is considered necessary in most Western cultures, the result of investigations in the area of music shows that gender differences are still present. That affects aspects such as: a) the students' instrumental choice; and b) career opportunities, mainly regarding composition and orchestral conducting. From an educational approach this paper considers whether a change in the current situation of these aspects is observable and if there are gender differences in the utilization of strategies of teaching and learning of musical expressivity. 196 English and Spanish students of Higher Education provided information regarding this situation, and results indicate that differences persist in these general aspects and that women compared to men consider more relevant the utilization of strategies such as metaphors and images.

Key words: Music education, women and men, gender studies, teaching and learning, Higher Education.

1. Introducción

La música es una fuente de expresión artística y un vehículo de comunicación emocional. La expresividad musical es considerada relevante para distintos elementos del proceso comunicativo como el público o los propios intérpretes, que muestran su interés por alcanzar este objetivo, del mismo modo que los compositores (Juslin y Laukka, 2004; Lindström, Juslin, Bressin y Williamon, 2003). Por tanto, es importante indagar en el aprendizaje de este aspecto en el arte sonoro.

1.1 El aprendizaje de la expresividad musical

En estos últimos años se han propuesto diferentes proyectos de mejora de habilidades expresivas musicales (Sloboda, Gayford y Minassian, 2003; Juslin, Karlsson, Lindström, Friberg y Schoonderwaldt, 2006) mediante el entrenamiento específico o la retroalimentación cognitiva. En esta línea, algunas investigaciones se han centrado en cuáles son las estrategias utilizadas para su aprendizaje. La estrategia más habitual es la instruccional, sumida en el discurso del profesor (Young, Burwell y Pickup, 2003), y de ello dependerá la enseñanza explícita de la expresividad, dado que existen opiniones del profesorado de que las instrucciones verbales sobre factores específicos pueden alcanzar un resultado no natural o una expresividad simulada (Williamon, 2014). No hay que olvidar que la elección de una estrategia u otra del docente está influida por sus opiniones respecto a la propia naturaleza de la expresividad musical (Brenner y Strand, 2013) y esto se refleja directamente en la práctica (Juslin y Persson, 2002).

En torno al uso de estrategias determinadas sobre el aprendizaje de la expresividad, Woody (2006) coteja diferentes opciones: modelado, pautas verbales y uso de metáforas e imágenes. Este autor concluye que la eficacia de éstas es similar, con algunos matices: la primera favorece la consistencia en los resultados, pero supone mejoras leves; la siguiente obtiene cambios más persistentes, pero no siempre en la dirección recomendada; y en los resultados de la última la eficacia varía según el nivel de ejecución del estudiante. Otra aproximación similar fue la de Juslin *et al.* (2006) que plantea cuatro estrategias básicas utilizadas por el docente: a) modelado que parte de la imitación; b) metáforas o imágenes con el uso de estas herramientas; c) emociones propias dirigiendo al estudiante hacia sus sensaciones emotivas al tocar; y d) técnica que aporta instrucciones específicas para producir cambios sonoros en la ejecución expresiva. En la práctica diaria se considera que se emplean diferentes modelos, combinados o no (Meissner y Timmers, 2019), en función de los objetivos planteados y las necesidades del estudiante.

Estos aspectos han sido poco tratados desde una perspectiva de género, aunque hay indicios de que podrían existir distinciones significativas entre las preferencias sobre algunas estrategias (Marugán *et al.*, 2011). De hecho, en general, las diferencias de género no suelen ser un predictor relevante en la evaluación de habilidades y conductas musicales (Müllensiefen, Gingras, Musil, y Stewart, 2014), pero sí afectan a las opiniones y elecciones de los estudiantes de música.

1.2 Diferencias de género en el campo de la música

A lo largo de la Historia, ha habido diferencias notables en la educación de los hombres y de las mujeres. Ya entrados en el siglo XXI aún se da importancia a estos aspectos porque no se han terminado de limar dichas diferencias (aunque el sesgo es mucho menor). Por ello, es relevante dirigir la mirada a estos aspectos dado que todavía se refleja poca presencia de las mujeres en puestos de responsabilidad o en algunas salidas profesionales. Algo seguramente motivado por causas históricas arraigadas en la cultura, aspectos sociales, o elementos relacionados con identidad y diversidad. Así, los estereotipos existentes se reflejan en la educación en general y en el campo de la música en particular (Soler Campo, 2016). De hecho, se contempla en muchas leyes educativas el deseo de alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres. Por ejemplo, en la ley educativa española vigente, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE), se plantea el reto de la sociedad democrática de crear condiciones para que alumnas y alumnos expresen sus talentos y alcancen una educación de calidad cuyo soporte es la igualdad y la justicia social. Del mismo modo, se busca construir un sistema educativo que garantice la igualdad de oportunidades y que haga posible el desarrollo de sus potencialidades, y que puedan “acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas”. (LOMCE, p. 97887).

Aun así, se encuentran diferencias significativas en algunas áreas como la música en puestos de liderazgo (Soler Campo, 2016) y claras desigualdades de género. En este sentido y con el fin de proporcionar igualdad de oportunidades, en la educación superior se han realizado investigaciones en torno a la formación del profesorado dirigidas a la importancia de la reflexión de aspectos relacionados con el género (Díaz Mohedo, 2005). De hecho, en las últimas décadas comienza a aumentar el número de investigaciones en relación con este aspecto que exploran desde distintos enfoques el área de música. Aunque aún son escasos destacan los estudios en torno al papel de la mujer en la música mediante figuras femeninas concretas o en referencia a la situación de estos últimos años al respecto (De las Heras Fernández y García Gil, 2018; Soler Campo, 2016).

En el Reino Unido, reflejando el papel cambiante de la mujer en la sociedad, se ha estudiado el éxito en los exámenes en diferentes temas y en la mayoría de los niveles, siendo más elevados los resultados femeninos (Department for Education and Skills, 2007). De algún

modo esto también sucede en el área de música (Agak, 2002), aunque no hay diferencias de género consistentes en la capacidad musical (Gordon, 1986). En las enseñanzas musicales no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas respecto a la motivación para la práctica y el tiempo semanal dedicado (Hallam *et al.*, 2017), pero sí se encontraron diferencias respecto a las opiniones y valoración de la música instrumental, más positiva desde la perspectiva femenina (Eccles, Wigfield, Harold y Blumenfeld, 1993).

En esta línea y en relación con la interpretación de instrumentos se han encontrado diferencias como que las estudiantes tienden a tener más éxito en el estudio instrumental y a escuchar un repertorio más amplio con una gama mayor de estilos musicales que los estudiantes (Green, 1997). En las investigaciones referidas a las preferencias instrumentales existen estereotipos marcados que se acentúan más en los estudiantes adolescentes que en edades tempranas (Zervoudakes y Tanur, 1994). Hay que tener presentes estos resultados dado que en ambos periodos la mayoría realizan la elección instrumental. Por otro lado, en un estudio sobre las percepciones de los estudiantes en relación con aspectos musicales se encontró que destaca positivamente el papel de la improvisación y la composición en los adolescentes masculinos (Green, 1997).

En lo referente a las salidas profesionales, la incorporación de las mujeres a la composición o a la dirección orquestal sigue un proceso lento, se han alcanzado muchos logros, pero aún queda un largo camino por recorrer (Soler Campo, 2016). La información disponible de las organizaciones que representan a compositores indica que aproximadamente sólo el 20% de los compositores de todo el mundo son mujeres, un porcentaje que además es poco representado en los trabajos de investigación (Parsons y Ravenscroft, 2016). Hay que tener en cuenta que a esto se suma el hecho de que la interpretación musical de compositoras es significativamente menor, algo observable en planes de estudios de educación superior (Bennett, Macarthur, Hope, Goh, y Hennekam, 2018). Además, en estas enseñanzas se desarrolla la composición como especialidad por lo que tienen un papel crítico que desempeñar en esta desigualdad (Macarthur, 2010).

Por todo ello, el principal objetivo de este trabajo era conocer las diferencias entre la valoración de las mujeres y hombres estudiantes de música en educación superior sobre los métodos más adecuados para la enseñanza-aprendizaje de la expresividad. Adicionalmente, es interesante destacar la posible persistencia de un sesgo de género tanto en la elección de la especialidad instrumental como en las perspectivas profesionales de las estudiantes de este nivel educativo (cercanas a afrontar el mundo laboral). El estudio, además, adopta una perspectiva internacional al incluir estudiantes españoles e ingleses; dos países europeos con sistemas educativos y contextos culturales similares, que hacen más generalizables los resultados del estudio. Se considera como hipótesis de partida que el país de la muestra no afectará a los

resultados del estudio y que las características específicas de las mujeres estudiantes coincidirán globalmente entre ambos países, aunque serán diferentes a la de los hombres.

2. Método

2.1. Muestra

Las características de la muestra de 196 estudiantes, con una media total de edad de 20.70 (Desviación Típica (DT, en adelante)=3.66) son, para cada grupo: a) 117 españoles con una edad comprendida entre 18-35 años y media de 21.03 (DT=3.31), compuesta por un 50.4% de mujeres (media de edad =20.84, DT=2.95, rango=18-30) y un porcentaje un poco menor en hombres (media de edad=21.22, DT=3.65, rango=18-35); b) 79 ingleses entre 18- 49 años con una edad media de 20.22, (DT=4.08), un 49.4 % de mujeres (media=20.56, DT=5.28) y un 50.6% de hombres (media=20.73, DT=4.03). No hubo diferencias estadísticamente significativas entre ambas muestras ni en edad ni en la proporción de mujeres. El 58% de los estudiantes estaban en el primer curso, el 31.4% en 2º, un 6.7% en 3º, un 1.0% en 4º y un 2.1% eran alumnos de postgrado. No hubo diferencias entre países en función del sexo en la distribución por cursos.

2.2. Instrumento

Se elaboró un cuestionario que incluía preguntas generales sobre género, edad, especialidad instrumental y preferencias futuras de líneas de trabajo mediante preguntas dicotómicas o de varias opciones. Se plantearon varias salidas laborales potenciales en el ámbito de la música: docencia, interpretación, composición, dirección, investigación o crítica musical. A continuación, se incluyeron situaciones concretas para ejemplificar las cuatro estrategias planteadas por Juslin *et al.*, (2006). Para ello, se utilizaron preguntas de 4 opciones con una escala tipo Likert sobre el grado de acuerdo o desacuerdo, (rango= 5-20), relacionadas con el aprendizaje de cada estrategia. Las cuestiones planteadas se centran en: a) vivencias personales en su aprendizaje; b) uso para la enseñanza; c) corrección global de la estrategia; d) adecuación de la misma para alcanzar un aprendizaje real; e) valoración de esta respecto a otras posibles. Este cuestionario fue avalado en un trabajo anterior (Bonastre y Timmers, 2019).

2.3. Procedimiento

Los participantes en esta investigación eran estudiantes de los siguientes centros de educación superior: Faculty of Arts and Humanities (University of Sheffield), Faculty of Performance, Visual Arts and Communications (University of Leeds) y el Conservatorio Superior de Música de Madrid (Madrid). Se elaboró un consentimiento informado que fue

aplicado por escrito o verbalmente y la investigación fue aprobada por el comité ético. Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo incidental. Se solicitó la participación a los profesores del centro, que a su vez solicitaron la colaboración a los alumnos distribuyendo los cuestionarios. Los profesores recibieron instrucciones precisas de tal modo que remarcaron los objetivos de la investigación, también se recordó que la participación era voluntaria y que se respetaría el anonimato de sus respuestas.

2.4. Análisis estadístico

En primer lugar, las proporciones entre ambos géneros se compararon mediante tests chi-cuadrado en diferentes aspectos. Primero, se compararon las pretensiones profesionales de cada uno de los alumnos. A continuación, se comparó entre hombres y mujeres la proporción de estudiantes que se formaban en diferentes especialidades instrumentales. Del mismo modo, se comparó la proporción para cada instrumento específico y también para categorías agrupadas: cuerda frotada, viento-metal, viento-madera, percusión, guitarra, tecla, guitarra eléctrica y voz.

Respecto a las estrategias propuestas sobre expresividad musical, en primer lugar, se realizaron contrastes de normalidad para las puntuaciones totales mediante la prueba de Shapiro-Francia. Las comparaciones entre hombres y mujeres se realizaron mediante pruebas T de comparación de medias para muestras independientes, en el caso de que se pudiera asumir la normalidad de las distribuciones, y mediante una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney) en caso contrario. Las comparaciones entre ítems específicos se realizaron en todos los casos mediante la prueba U de Mann-Whitney dado el carácter categórico de los datos. Aunque en principio se asumió el criterio convencional de considerar como diferencias significativas entre grupos aquellos contrastes con un valor de $p < .05$, entendiendo que este criterio es necesariamente arbitrario, se resaltan también como relevantes valores cercanos como $p < .07$. La convención de usar valores de $p < .05$ ha sido criticada con frecuencia (p.ej., Cohen, 1994) y un valor conservador de $p < .07$ se sigue usando en estudios recientes como indicador de una tendencia a la significación (por ejemplo, Raglio *et al.*, 2019).

Finalmente, con el fin de controlar el posible efecto de las diferencias entre países en la relación entre el género y los modelos, se realizaron cuatro análisis de regresión lineal. En cada uno de ellos la Variable Dependiente (VD) era la puntuación total en cada modelo de enseñanza-aprendizaje de la expresividad, la Variable Independiente (VI) de interés el género y el país se consideró como covariable. Se incluyó también una constante en cada modelo de regresión de acuerdo a los métodos usuales en este tipo de análisis.

Los análisis indicados se realizaron teniendo en cuenta posibles diferencias en función del curso en el que estaban los estudiantes. Y, todos se realizaron mediante el programa STATA para Windows, versión 13.1.

3. Resultados

En primer lugar, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo relativas a la orientación profesional de los estudiantes. Concretamente, los hombres (27.6%) optaban más que las mujeres (12.2%) por dedicarse a la composición ($\chi^2(1)=7.2$; $p=.007$) y a la dirección (20.4% vs. 9.2%, $\chi^2(1)=4.9$; $p=.027$). Respecto a otras áreas como la interpretación, la docencia, la investigación o la crítica musical no se encontraron diferencias relevantes.

Asimismo, hubo un cierto sesgo en función del género en el instrumento principal de los estudiantes: había un mayor porcentaje de mujeres en la especialidad de voz ($p=.017$), así como en todas las especialidades de viento-madera ($p=.027$) excepto en el caso del fagot en el que sucedía lo contrario, aunque el número total de estudiantes de fagot fue pequeño ($n=5$). Asimismo, hubo un menor porcentaje de mujeres en todas las especialidades de viento-metal ($p=.007$), en percusión ($p=.009$) y en guitarra eléctrica ($p=.043$). En otras especialidades como piano, guitarra o cuerda, sin embargo, no aparecieron diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres. Comparando entre países, el patrón de diferencias fue el mismo, aunque dado el menor tamaño muestral las diferencias fueron menores. Los datos de las especialidades instrumentales en las que se encontraron diferencias estadísticamente significativas se representan gráficamente en la Figura 1.

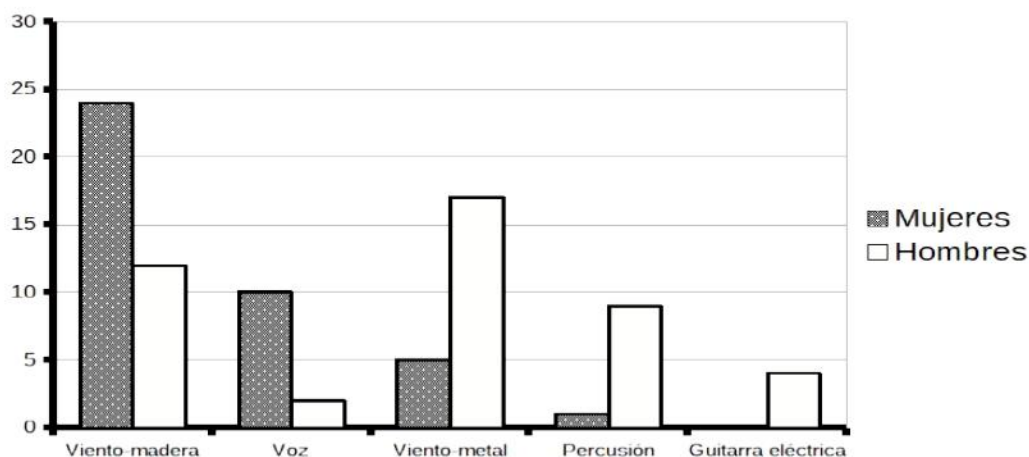


Figura 1. Diferencias entre mujeres y hombres en la especialidad instrumental

En las comparaciones para cada uno de los ítems sobre estrategias para mejorar la expresividad, y las escalas totales entre hombres y mujeres, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en tres ítems y la puntuación total de la estrategia de metáforas,

en un ítem de emociones, además de una tendencia a la significación en la puntuación total ($p=.061$), y en un ítem de la estrategia basada en la técnica. En las dos primeras estrategias las diferencias fueron en la dirección de una mayor puntuación de las mujeres en la valoración de estas; en el caso del ítem de técnica fueron los hombres los que tuvieron puntuaciones superiores. Todos estos datos se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Datos descriptivos y comparación entre mujeres y hombres

	Mujeres	Hombres	<i>t</i> o <i>z</i> (<i>p</i>)*
	Media (DT)	Media (DT)	
<i>Modelado (puntuación total)</i>	11.97 (3.42)	12.62 (3.45)	1.3 (.187)
¿Has estado alguna vez en una situación así?	3.15 (0.79)	3.20 (0.85)	0.7 (.510)
¿Si tuvieras que dar clases crees que lo harías de ese modo?	2.28 (0.83)	2.44 (0.90)	1.2 (.242)
¿Piensas que este método es correcto?	2.38 (0.88)	2.55 (0.93)	1.3 (.201)
¿Piensas que el estudiante aprenderá correctamente?	2.29 (0.81)	2.39 (0.88)	0.6 (.580)
¿Crees que este es el mejor modo para mejorar la expresividad musical?	1.89 (0.80)	2.04 (0.82)	1.3 (.198)
<i>Metáforas o imágenes (puntuación total)</i>	15.00 (3.11)	13.49 (3.59)	3.2 (.002)
¿Has estado alguna vez en una situación así?	3.16 (0.97)	2.59 (1.01)	4.0 (<.001)
¿Si tuvieras que dar clases crees que lo harías de ese modo?	2.989(0.82)	2.69 (0.93)	1.4 (.167)
¿Piensas que este método es correcto?	3.12 (0.66)	2.83 (0.84)	2.5 (.013)
¿Piensas que el estudiante aprenderá correctamente?	2.95 (0.71)	2.71 (0.80)	2.0 (.048)
¿Crees que este es el mejor modo para mejorar la expresividad musical?	2.88 (0.82)	2.63 (0.85)	1.9 (.062)
<i>Uso de las propias Emociones (puntuación total)</i>	13.73 (3.42)	12.75 (3.86)	1.9 (.061)
¿Has estado alguna vez en una situación así?	2.88 (0.99)	2.48 (0.94)	2.7 (.006)
¿Si tuvieras que dar clases crees que lo harías de ese modo?	2.74 (0.83)	2.58 (0.94)	1.2 (.230)
¿Piensas que este método es correcto?	2.82 (0.75)	2.61 (0.90)	1.7 (.094)
¿Piensas que el estudiante aprenderá correctamente?	2.67 (0.78)	2.56 (0.87)	0.9 (.347)
¿Crees que este es el mejor modo para mejorar la expresividad musical?	2.62 (0.78)	2.46 (0.86)	1.4 (.177)
<i>Técnica (puntuación total)</i>	15.40 (3.01)	15.44 (3.65)	0.1 (.934)
¿Has estado alguna vez en una situación así?	3.35 (0.76)	3.18 (0.90)	1.2 (.235)
¿Si tuvieras que dar clases crees que lo harías de ese modo?	3.04 (0.70)	3.15 (0.82)	1.3 (.181)
¿Piensas que este método es correcto?	3.06 (0.70)	3.25 (0.81)	2.1 (.034)
¿Piensas que el estudiante aprenderá correctamente?	3.05 (0.71)	3.10 (0.78)	0.7 (.493)
¿Crees que este es el mejor modo para mejorar la expresividad musical?	2.87 (0.77)	2.74 (0.97)	0.8 (.413)

-DT: desviación típica; resaltadas en negrita las comparaciones con diferencias estadísticamente significativas ($p<.05$)

* *t*: *t* de Student con grados de libertad=N-2; *t* es empleado en las comparaciones de medias para las puntuaciones totales; *z* es el estadístico para las comparaciones no paramétricas mediante el test *U* de Mann-Whitney sobre las distribuciones en cada grupo de los ítems específicos.

En los análisis de regresión lineal en los que la VD en cada análisis era la puntuación total en cada estrategia, la VI el género (con hombre como categoría de referencia) e incluyendo el país de la muestra como covariable (referencia: España) se encontró un efecto estadísticamente significativo para el género en el caso de metáforas o imágenes ($p=.002$) y un

efecto cercano al umbral de significación ($p=.062$) en el caso de uso de las propias emociones: ser mujer se asoció con puntuaciones superiores en estas dos estrategias. El país de la muestra no tuvo pesos significativos en las ecuaciones de ambas, por lo que estos efectos pueden considerarse independientes del país de pertenencia. Estos resultados se resumen en la Tabla 2.

Tabla 2. Resultados de los análisis de regresión lineal (predicción de la puntuación en cada modelo en función del género)

VARIABLES	<i>B</i> (<i>ET</i>)	<i>t</i>	<i>p</i>	IC 95%
VD: Modelado				
Género (ref.: Hombre=0)	-0.663 (0.49)	-1.35	.177	-1.63,0.30
País (ref.: España=0)	1.071 (0.50)	2.15	.033	0.09,2.05
Constante	12.196 (0.40)	30.70	<.001	12.41,12.98
VD: Metáforas o Imágenes				
Género (ref.: Hombre=0)	1.546 (0.48)	3.21	.002	0.60,2.49
País (ref.: España=0)	-0.465 (0.49)	-0.95	.344	-1.43,0.50
Constante	13.644 (0.39)	34.81	<.001	12.87,14.42
VD: Uso de las propias emociones				
Género (ref.: Hombre=0)	0.986 (0.52)	1.88	.062	-0.05,2.02
País (ref.: España=0)	-0.483 (0.53)	-0.90	.367	-1.54,0.57
Constante	12.496 (0.43)	28.86	<.001	12.09,13.80
VD: Técnica				
Género (ref.: Hombre=0)	-0.040 (0.48)	-0.08	.934	-0.99,0.91
País (ref.: España=0)	-0.010 (0.49)	-0.02	.983	-0.98,0.96
Constante	15.446 (0.40)	38.98	<.001	14.66,16.23

Nota: *B*: coeficiente de regresión; *ET*: error típico; IC: Intervalo de Confianza para *B*.

Todos los análisis se repitieron considerando posibles diferencias de los resultados según el curso de las enseñanzas de cada estudiante y estos fueron equivalentes a los obtenidos para la muestra total.

4. Discusión y conclusiones

En un momento en el que la sociedad occidental, en general, concibe la igualdad de género como un aspecto importante y deseable es llamativo que existan preferencias tan marcadas en la elección de ciertos instrumentos musicales. Persiste una tendencia, desde hace tiempo, a que prevalezca la preferencia de los chicos hacia los instrumentos de viento-metal y percusión, destacando la tuba y una tendencia de las chicas hacia los instrumentos de viento-madera, destacando la flauta (Cramer, Million y Perreault, 2002; Sheldon y Price, 2005; Hallam, Rogers y Creech, 2008). También existe una predilección de los hombres hacia lo tecnológico y por tanto hacia instrumentos como la guitarra eléctrica y un interés más marcado de las mujeres hacia el canto (Green, 1997). Los resultados coinciden con los obtenidos en este trabajo, lo cual indica que estas diferencias se mantienen en el tiempo, al menos una década más tarde.

De acuerdo con Hallam *et al.* (2008) esto puede ser explicado por tres diferentes causas: a) factores sociales; b) características individuales; y c) la naturaleza del instrumento. Los factores sociales y culturales establecen expectativas estereotípicas de qué instrumentos son apropiados para cada género; y, por otro lado, los padres en la infancia y los compañeros en la adolescencia también influyen en las decisiones de los estudiantes. Del mismo modo hay que considerar la identidad musical individual, en lo que puede influir la edad de inicio: según la edad las preferencias de los estudiantes cambian en relación con los tipos de sonido y géneros musicales; la forma de interacción física con el instrumento también afecta a la elección, ya que los niños tienden a preferir instrumentos que son golpeados o requieren altos niveles de esfuerzo físico. Por último, existen disimilitudes claras según las características de algunos instrumentos posiblemente sumidas, en general, a las diferencias de registro, sonido, tamaño o aspectos particulares en la reproducción.

Los estudios muestran que estas experiencias se pueden cambiar poniendo en contacto a los niños con los diferentes instrumentos antes de su elección (Abeles y Porter, 1978) y dándoles a conocer experiencias de cambio de rol en dichos instrumentos, sobre todo para las mujeres (Bruce y Kemp, 1993). Quizás, dados los resultados, aún no son suficientes estas experiencias, además también podría ser aplicable a las preferencias profesionales.

Por otro lado, en nuestros días cada vez es mayor el número de compositoras y directoras profesionales, pero aún es un número notablemente inferior al de los hombres (Soler Campo, 2016). En los resultados se observa esta diferencia relevante en ambas preferencias profesionales. Aparte de los estereotipos sociales que existen en este campo (Soler Campo, 2016), se han encontrado desigualdades de género significativas en la creatividad musical (con puntuaciones altas en hombres) siendo su predictor más fuerte el ritmo (Lugo Mawang, Kigen y Mutweleli, 2019). También se ha encontrado que la asociación entre tecnología musical y composición en la clase de música de secundaria mejora la participación masculina (Green, 1997). Respecto a la dirección orquestal se ha establecido una relación estrecha con el papel del liderazgo (Soler Campo, 2016), que puede tener relación con los resultados. Lo que quizás sea más evidente para justificar la gran diferencia existente es que, aunque pudieran existir diferencias individuales, persisten los aspectos sociales que no facilitan esa intención educativa de igualdad de oportunidades.

Respecto a las estrategias de aprendizaje en la mejora de la expresividad hay que tener en cuenta que en gran medida dependerá de las propias concepciones que tenga el profesor sobre su importancia o sobre cómo mejorarla (Karlsson y Juslin, 2008). Los resultados sobre las opiniones de los estudiantes indican que las mujeres han aprendido recurriendo a metáforas e imágenes y enfocando su atención en sus emociones en mayor medida que los hombres. De hecho, parece que la influencia de cómo hemos aprendido es tan relevante que afecta a la elección de cómo enseñamos y quizás por ello en la práctica la mayoría están apegados a una

enseñanza tradicional (López-Iñiguez, Pozo y de Dios, 2013). En esta línea es natural que las participantes consideren que esas serán de forma general buenas estrategias de aprendizaje.

Por ello, se puede considerar razonable que haya una tendencia positiva, favorable a las mujeres, en el uso de la estrategia de elaboración de metáforas, en concordancia con otras investigaciones (Marugán *et al.*, 2011). El presente estudio muestra que ellas consideran en mayor grado y de forma significativa que es un modo correcto para enseñar y que conlleva un aprendizaje efectivo. Del mismo modo, el hecho de enfatizar la importancia de esta estrategia puede tener relación con destacar, en dirección inversa y significativa, el menor acuerdo con la estrategia de técnica.

Las diferencias en función del género son independientes del país de la muestra. De todos modos, para el objetivo principal de este trabajo el país se entendía como una posible variable confusora que debía ser controlada. En este sentido, se partía de la hipótesis de que el país de procedencia no afectaría a las diferencias entre géneros. Los resultados encontrados apoyan esa idea. Las diferencias en las legislaciones educativas y, sobre todo, en la práctica real en el aula entre España y Reino Unido son, en todo caso, pequeñas (Müller, Norris, Hernández y Goodson, 2010), mientras que las similitudes culturales en general y sobre la perspectiva de género en particular son bastante claras. Valga como ejemplo la comparación del índice global de brecha de género del año 2018 del World Economic Forum que (con un rango de 0, máxima desigualdad de género, a 1, máxima igualdad) da una puntuación de 0.774 para Reino Unido y de 0.746 para España (World Economic Forum, 2018).

La limitación más relevante de este trabajo es el relativamente pequeño tamaño muestral, aunque las muestras pueden considerarse representativas en educación superior en música. Por otra parte, los resultados serían más concluyentes llevando a cabo estudios longitudinales al respecto en una más variada muestra internacional. También sería de interés indagar en las concepciones de los estudiantes desde una metodología mixta que permita aportar más información sobre el tema tratado en los diferentes niveles de especificación propuestos. Por otro lado, se remarca la importancia de la investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva de género para determinar la consistencia de los resultados obtenidos.

Para disipar o disminuir las diferencias sociales y culturales, se proponen recomendaciones como la creación de planes de estudios inclusivos, con una práctica docente consciente de la influencia de los estereotipos de forma bidireccional que regule los posibles sesgos en el aula. También podría ser positivo enriquecer las salas de conciertos con la visión femenina del arte sonoro, mediante la programación de obras de grandes compositoras en centros universitarios y no universitarios para facilitar el acceso a los estudiantes. Sería conveniente que el repertorio femenino forme parte de los planes de estudios. De acuerdo con

Bennett *et al.*, (2018) que las instituciones promuevan la presencia de la mujer compositora y directora e intérprete (principalmente en los instrumentos donde persisten las diferencias de género) podría favorecer que en los entornos estudiantiles aumenten las oportunidades de las mujeres para considerar realmente todas sus posibilidades profesionales.

En síntesis, este trabajo muestra que la intervención de las mujeres en la composición y en la dirección es aún escasa debido seguramente a sus preferencias relacionadas con aspectos sociales y culturales. Respecto a los instrumentos que interpretan sigue habiendo una predilección por ciertos instrumentos y carencias en la visión femenina de especialidades instrumentales relacionadas principalmente con los instrumentos de viento-metal y percusión. Por otro lado, este estudio muestra la existencia de diferencias de género en la apreciación de estrategias de enseñanza-aprendizaje de la expresividad en la música: las mujeres se centran más en el recurso de la imaginación y la asociación con otros aspectos vinculantes para el estudiante como el uso de las emociones como conexión personal al propio aprendizaje. Sería importante desarrollar programas que, teniendo en cuenta estas diferencias, trabajen en la consecución de un cambio efectivo hacia la igualdad de oportunidades y en eludir e ir erradicando los estereotipos de género aún vigentes en la educación musical, incluso en niveles superiores de educación.

Referencias

- Abeles, H.F y Porter, S.Y. (1978). The gender-stereotyping of musical instruments. *Journal of Research in Music Education*, 26(2), 65-75. doi: 10.2307/3344880
- Agak, H. (2002). Gender difference and academic achievement in music among Form Four students in Kenya 1991-1994. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153/154(Spring & Summer), 94-101. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40319147>
- Bonastre, C. y Timmers, R. (2019). Comparison of beliefs about teaching and learning of emotional expression in music performance between Spanish and English HE students of music. *Psychology of Music*. doi: 10.1177/0305735619842366
- Bennett, D., Macarthur, S., Hope, C., Goh, T. y Hennekam, S. (2018). Creating a career as a woman composer: Implications for music in higher education. *British Journal of Music Education*, 35(3), 237-253. doi: 10.1017/S0265051718000104.
- Brenner, B. y Strand, K. (2013). A case study of teaching musical expression to young performers. *Journal of Research in Music Education*, 61(1), 80-96. doi: 10.1177/0022429412474826

- Bruce, R. y Kemp, A (1993). Sex-stereotyping in children's preferences for musical instruments, *British Journal of Music Education*, 10(3), 213-17. doi: 10.1017/S0265051700001777
- Cohen, J. (1994). The earth is round ($p<.05$). *American Psychologist*, 49(12), 997-1003.
- Cramer, K.M., Million, E. y Perreault, L.A. (2002). Perception of musicians: Gender stereotypes and social role theory. *Psychology of Music*, 30(2), 164-174. doi: 10.1177/0305735602302003
- De las Heras Fernández, R. y García Gil, D. (2018). Estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje del flamenco a través de entrevistas. La visión de las mujeres. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 50-73. doi: 10.7203/LEEME.43.13587
- Department for Education and Skills (2007). *Gender and education: the evidence on pupils in England*. Recuperado de <https://www.education.gov.uk/publications/>
- Diaz Mohedo, M.T. (2005). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. *Reice. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 570-577. Recuperado de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Diaz.pdf
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R.D. y Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830-47. doi: 10.2307/1131221
- Gordon, E. (1986). *Primary measures in music audiation*. Chicago: GIA Publications.
- Green, L. (1997). *Music, gender and education*. New York: Cambridge University Press.
- Hallam, S., Rogers, L. y Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education*, 26(1), 7-19. doi: 10.1177/0255761407085646.
- Hallam, S., Varvarigou y M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Lanipekun, J. y Tiija Rinta, T. (2017). Are there gender differences in instrumental music practice? *Psychology of Music*, 45(1), 116-130. doi: 10.1177/0305735616650994.
- Juslin, P.N., Karlsson, J., Lindström, E.F., Friberg, A. y Schoonderwaldt, E. (2006). Play it again with feeling: Computer feedback in musical communication of emotions. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 12(2), 79-95. doi: 10.1037/1076-898X.12.2.79.

- Juslin, P.N. y Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of New Music Research*, 33(3), 217-238. doi: 10.1080/0929821042000317813
- Karlsson, J. y Juslin, P.N. (2008). Musical expression: An observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, 36(3), 309-334. doi:10.1177/0305735607086040.
- Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (2013). BOE 10 de mayo de 2013, 106, 97858-97921.
- Lindström, E., Juslin, P.N., Bressin, R. y Williamon, A. (2003). Expressivity comes from within your soul: A questionnaire study of music students' perspectives on expressivity. *Research Studies in Music Education*, 20(1), 23-47. doi: 10.1177/1321103X030200010201
- López-Iñiguez, G., Pozo, J. y de Dios, M.J. (2013). The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning, and evaluation. *Psychology of Music*, 42(2), 157-176. doi: 10.1177/0305735612463772
- Lugo Mawang, L., Kigen, E.M. y Mutweleli, S.M. (2019). The relationship between musical self-concept and musical creativity among secondary school music students. *International Journal of Music Education*, 37(1), 78-90. doi: 10.1177/0255761418798402
- Macarthur, S. (2010). *Towards a Twenty-First-Century Feminist Politics of Music*. New York: Ashgate.
- Marugán de Miguelsanz, M., Catalina Sancho, J., Martín Antón, L.J., del Caño Sánchez, M., Hernández Ortega, C. y Carbonero Martín, M.A. (2011). Estrategias de elaboración en alumnos universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(3), 621-630. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832330065>
- Meissner, H. y Timmers, R. (2019). Teaching young musicians expressive performance: An experimental study. *Music Education Research*, 21(1), 20-39. doi: 10.1080/14613808.2018.1465031.
- Müller, J., Norris, C., Hernández, F. y Goodson, I. (2010). Restructuring teachers' work-lives and knowledge in England and Spain. *Compare*, 40(3), 265-277. doi: 10.1080/03057920902830061

- Müllensiefen, D., Gingras, B., Musil, J. y Stewart, L. (2014). The musicality of non-musicians: an index for assessing musical sophistication in the general population. *Plos One*, 9, e101091. doi: 10.1371/journal.pone.0089642
- Parsons, L. y Ravenscroft, B. (2016). *Analytical Essays on Music by Women Composers: Concert Music, 1960–2000*. Oxford: Oxford University Press.
- Raglio, A., Bellandi, D., Gianotti, M., Zancacchi, E., Gnesi, M., Monti, M.C. e Imbriani, M. (2019). Daily music listening to reduce work-related stress: a randomised controlled pilot trial. *Journal of Public Health*. Prepublicación online. doi:10.1093/pubmed/fdz030
- Sheldon, D.A. y Price, H.E. (2005). Gender and Instrumentation distribution in an international cross-section of wind and percussion ensembles. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 163, 43-51. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40311594>
- Sloboda, J. A., Gayford, C. y Minassian, C. (2003, septiembre). *Assisting advanced musicians to enhance their expressivity: An intervention study*. Communication presented at the Fifth Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music, Hannover.
- Soler Campo, S. (2016). Mujeres y música. Obstáculos vencidos y caminos por recorrer. *Dossiers Feministes*, 21, 157-174. doi:10.6035/Dossiers.2016.21.10.
- Williamon, A. (2014). Implications for education. En D. Fabian, R. Timmers y E. Schubert, *Expressiveness in music performance. Empirical approaches across styles and cultures* (pp.348-352). Oxford: Oxford University Press.
- Woody, R.H. (2006). The effect of various instructional conditions on expressive music performance. *Journal of Research and Music Education*, 54(1), 21-36. doi:10.1177/002242940605400103
- World Economic Forum (2018). *The Global Gender Gap Report. 2018*. Ginebra: World Economic Forum.
- Young, V, Burwell, K. y Pickup, D. (2003). Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: A case study research project. *Music Education Research*, 5(2), 139-155. doi: 10.1080/1461380032000085522
- Zervoudakes, J. y Tanur, J. (1994). Gender and musical instruments: Winds of change. *Journal of Research in Music Education*, 42(1), 58–67. doi: 10.2307/3345337

Alumnas, maestras y cantantes: La formación vocal de las mujeres en el siglo XIX en España

Female students, teachers, and singers: The formation of vocal training for women vocal in nineteenth-century Spain

María del Coral Morales-Villar

coralmv@ugr.es

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Granada
Granada, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1786-6148>

doi: 10.7203/LEEME.44.15675

Recibido: 27-07-2019 Aceptado: 08-11-2019. Contacto y correspondencia: María del Coral Morales-Villar, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Granada, Campus Universitario de La Cartuja, s/n, C.P. 18071 Granada. España.

Resumen

La profesión de cantante en el siglo XIX permitía a las mujeres optar a una realidad social distinta al ideal doméstico femenino. Aquellas que destacaban por sus dotes vocales o querían desarrollar su sensibilidad artística, podían acceder a la enseñanza oficial o privada del canto. El objetivo de este estudio es destacar la importancia de la actividad que desempeñaron las mujeres en el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto en el siglo XIX en España, pese a las limitaciones de la época. Para ello, nos centramos en dos instituciones representativas de la formación vocal: el Conservatorio de Madrid en el sistema público y la Escuela Lírico-Dramática de ámbito privado. Esta investigación se basa en la revisión y análisis de documentación, en su mayoría histórica, a través de la que se ha reconstruido el tipo de enseñanza vocal al que tenían acceso las mujeres, su papel dentro del sistema educativo y las salidas profesionales de estos estudios. Aunque durante el periodo formativo existían pocas diferencias entre ambos sexos, la escasa presencia de maestras de canto en los claustros docentes, la limitación para impartir clase a los cantantes masculinos o para publicar sus métodos didácticos, evidencian el largo camino que quedaba por recorrer hacia la igualdad de género.

Palabras clave: Educación musical, mujeres, canto, siglo XIX.

Abstract

The singing profession in the nineteenth century allowed women to opt for a social reality that differed from the household model. Those who stood out for their vocal styling or those who wanted to develop their artistic sensitivity could have access to official or private singing education. The aim of this paper is to highlight the importance of the activity carried out by women in the process of teaching-learning of singing during the nineteenth century in Spain, despite de limitations of the time. For that purpose, the focus will be on two representative vocal training institutions: the Conservatory in the public system in Madrid and the Lyric-dramatic school in the private sphere. This research is based on the review and analysis of documentation, mostly historical, through which several aspects have been recreated: the type of vocal instruction that women had access to, their role within the education system and the professional careers of those studies. Even though there were few differences between both genders during the training period, the low presence of female singing teachers in teachers' staff meetings, the limited opportunities to teach male singers, and relative paucity of places in which to publish their didactic methods demonstrate the long way that still lied ahead in achieving gender equality.

Key words: Music Education, Women, Singing, nineteenth-century.

1. Introducción

En el siglo XIX, el canto lírico era una de las manifestaciones artísticas más apreciadas en los diferentes niveles sociales. Aprender a cantar reflejaba la cara y la cruz de diferentes realidades vitales. El canto constituía una parte destacada de la formación de las mujeres de la alta sociedad, la aristocracia y la realeza, aunque también se podía convertir en la profesión y el modo de sobrevivir de aquellas que pertenecían a un estrato social más deprimido. El siglo XIX fue testigo de la historia de mujeres de diferentes procedencias y con diversos niveles de formación vocal, que hicieron del aprendizaje del canto parte de su vida personal, profesional y de sus manifestaciones artísticas. Como afirma Susan Rutherford (2006, p.1)

“el término cantante femenina sugiere una gran variedad de personajes: una escolar de clase obrera, una diletante de la sociedad, una estudiante de clase media en un conservatorio, una integrante de un coro operístico, una esforzada *seconda donna*, o una *prima donna assoluta*”.

La consideración de *prima donna* como una importante figura de la cultura musical, aunaba los conceptos de feminidad, vocalidad e interpretación (Cowgill y Poriss, 2012, p.xliii).

Dependiendo del estatus social, las mujeres podían o no desarrollarse profesionalmente como cantantes. Pertenecer a un estamento social elevado resultaba incompatible con la escena lírica, en especial para las mujeres, por lo que podía suceder que potenciales cantantes líricos vieran frustrada su carrera artística, limitándose a lucir sus habilidades vocales en recitales celebrados en salones privados. Esta clase de aficionados era la más numerosa, “pues se encuentran con frecuencia en conciertos particulares aficionados de ambos sexos que pueden rivalizar con los profesores más acreditados” (Melcior, 1859, p.25). El ideal femenino doméstico no armonizaba con la profesión de cantante, que dotaba a la mujer de cierta libertad, independencia y realización artística. Algunas de las cantantes que comenzaban una carrera exitosa terminaban abandonándola al contraer matrimonio. Aquellas que dedicaban su vida a cantar sobre los escenarios y gozaban de prestigio, tras retirarse solían ejercer la docencia, lo que les permitía transmitir al alumnado su experiencia y conocimientos prácticos (Rutherford, 2006, p.203).

Pese a todo lo expuesto, la presencia de las mujeres en el canto y en la pedagogía vocal en el siglo XIX no se puede entender sin conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje al que tenían acceso en la educación oficial o privada y que constituye el germen de las actuales metodologías y sistemas pedagógicos. En España marcó un hito la creación en 1830 del Conservatorio María Cristina de Madrid, donde la disciplina del canto ocupó un puesto importante. En el sector privado, la Escuela Lírico-Dramática fundada en 1866 por el maestro de

canto Antonio Cordero¹ contó con una gran popularidad entre los jóvenes cantantes que querían educar su voz (Morales-Villar y Soria Tomás, 2015).

2. Objetivos y Método

El objetivo principal de este estudio es analizar la importancia de la actividad que desempeñaron las mujeres en el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto en la España del siglo XIX en el contexto oficial y privado.

Esta investigación basada en el método descriptivo parte de una revisión de documentación histórica procedente de los fondos de la Biblioteca del Conservatorio Superior de Madrid, de la Hemeroteca Digital y Biblioteca Nacional de España y de la Biblioteca Musicale Governativa del Conservatorio di Santa Cecilia (Roma). Las estancias en estos centros de investigación han permitido la consulta de las fuentes empleadas en este estudio, en su mayoría primarias: tratados de canto, reseñas en prensa, revistas especializadas y reglamentos organizativos. A través del análisis documental de los datos se ha reconstruido el tipo de enseñanza al que tenían acceso las mujeres, su papel dentro del sistema educativo y las salidas profesionales de estos estudios, como profesora o como artista lírico.

El estudio se ha estructurado en dos apartados, el primero expone el modelo pedagógico de la enseñanza del canto seguido en el Conservatorio de Madrid desde su creación en 1830 hasta finales del siglo XIX. Esta sección finaliza con una mención a algunas de las alumnas que formaron parte de la historia lírica tras salir del Conservatorio, así como a las primeras profesoras de canto de esta institución. En el segundo apartado, se describe el funcionamiento de la Escuela Lírico-Dramática fundada en 1866 por los maestros Antonio Cordero y Juan Jiménez, cuyo primer objetivo era elevar la calidad vocal e interpretativa de los cantantes españoles. En este centro privado de enseñanza del canto y la interpretación escénica se formaron alumnas que despuntaron en la lírica nacional e internacional.

3. El canto en el Conservatorio de Madrid: salidas profesionales para la mujer

La historia del Conservatorio de Madrid comienza con la llegada a España en 1829 de una mujer: la reina María Cristina de Borbón², hija de Francisco I, Rey de Nápoles y cuarta esposa de Fernando VII. Su amplia formación musical y vocal estuvo a cargo de los mejores maestros italianos de la época. Sus cualidades para el canto eran notables (Saldoni, 1868-81, vol.II, p.320):

¹ 1832–1882.

² 1806–1878.

“cantaba y tocaba el piano como artista verdaderamente consumada, y su manera de expresar y de sentir podría servir de modelo a muchos artistas notables. Su voz, de mezzo soprano, era de una pastosidad y dulzura incomparables: su discernimiento o criterio musical, extraordinario”.

La enseñanza del canto fue el principal objetivo de la creación en 1830 del Conservatorio madrileño y para ello se tomaron como modelo los métodos de las instituciones de Nápoles y Milán (Mitjana, 1920). Además de las influencias italianas también hubo presencia de los modelos educativos franceses (Montes, 1997). En sus aulas, se formaron destacados cantantes de ópera y zarzuela que dotaron a los teatros líricos nacionales e internacionales de artistas de nivel. Peña y Goñi (1881, p.105) afirmó que el Conservatorio de María Cristina “no fue, pues, sino una vasta escuela de canto italiano y propagador activo de la música italiana”.

El Preámbulo del *Reglamento Interior del Conservatorio* (1831, p.21) establece la estructura y finalidad de esta institución, que desde el principio habla sin distinción de la educación de hombres y mujeres profesionales y aficionados: “además de los internos alumnos y alumnas de Real nombramiento, se formarán e instruirán en clase pública y general de externos, así profesores como aficionados”. Y especifica que las mujeres al finalizar los estudios, además de poder ser cantantes y *clavicordistas*, podrán ejercer la enseñanza, de manera que “saldrán por primera vez en España Profesoras que a su tiempo sustituyan como es conveniente y aún debido, a los Profesores en la enseñanza de las señoritas” (p.21). Además de esta salida docente, las mujeres al término de sus estudios también podrán dedicarse a la escena en los teatros nacionales y extranjeros “donde siempre se han apreciado tanto las voces españolas, por su incomparable timbre y singular afinación” (p.21).

La reina María Cristina nombró al tenor italiano Francesco Piermarini³ director y maestro de canto. Las primeras asignaturas que se impartieron en el Conservatorio fueron: canto y declamación, composición, piano y acompañamiento, solfeo, violín, viola, violonchelo, contrabajo, flauta, octavín, clarinete, oboe, corno inglés, fagot, trombón, trompa, arpa, lengua española, lengua italiana y baile. En el *Reglamento Interior* del Conservatorio se establecía una separación entre el departamento de alumnos y el de alumnas. Para este último, se nombró como directora a la signora Clélia Piermarini (esposa del director), subdirectora, a doña María Teresa Lafont y ayudanta a doña Susana Porta (Peña y Goñi. 188, p.112). Las funciones de la directora eran “instruir a las alumnas en la buena moral, modales urbanos, y demás requisitos propios del sexo y de facilitarlas con la lectura y el uso la buena pronunciación de la lengua italiana” (*Reglamento Interior*, 1831, p.37).

En el Conservatorio madrileño se impartían dos clases de enseñanzas: estudios superiores y estudios de aplicación. Los estudios superiores correspondían a la carrera de Maestro compositor y se cursaban en cinco años. Los estudios de aplicación comprendían las siguientes

³ Finales del S.XVIII – ca.1853.

especialidades: canto, declamación, órgano, armonía elemental y superior, piano y acompañamiento elemental y superior, solfeo preparatorio para el canto, solfeo general, lengua italiana, piano, instrumental de cuerda e instrumental de viento. De forma específica, el estudio del canto se podía realizar como máximo en seis años.

En las aulas de canto, predominaba en número el alumnado femenino (Hernández Romero, 2011, p.12). El acceso al estudio del canto en las primeras décadas no presentaba distinciones sustanciales entre hombres y mujeres, a excepción de la separación de horarios. Aunque más adelante, el *Reglamento orgánico del Real Conservatorio* de 1857, en el artículo 35 establecía que la edad de ingreso a los estudios de canto sería en el caso de las mujeres desde los catorce a los dieciocho años y para los hombres desde los dieciséis a los veintiún años. No obstante, se podían hacer excepciones respecto a la edad y época de admisión con los aspirantes que reunieran aptitudes idóneas para el canto o quisieran realizar estudios de perfeccionamiento (*Reglamento*, 1857, p.17). A principios del siglo XX, el *Reglamento* de 1901 estipuló la edad mínima de ingreso para el estudio del canto para las alumnas en quince años y en el caso de los alumnos no podían ser admitidos hasta que hubieran cambiado la voz. Esto se debe a que el proceso de desarrollo fisiológico vocal entre niños y niñas adolescentes es diferente. En la actualidad, encontramos investigaciones centradas en la voz adolescente femenina, a la que se ha prestado poca atención en comparación con la masculina (Gackle, 2019).

Las tipologías de alumnado determinadas por el Conservatorio de Madrid tampoco contenían diferencias por razón de sexo. Se distinguían seis categorías:

Tabla 1. Categorías del alumnado del Conservatorio de Madrid en el siglo XIX

ALUMNADO INTERNO	ALUMNADO EXTERNO
Gratuitos de ambos sexos	Auxiliados de ambos sexos
Pensionistas o contribuyentes de ambos sexos. Toda educación	Gratuitos de ambos sexos. Sólo educación facultativa
Medios pensionistas de ambos sexos. Toda educación, que sólo pagan alimento y equipo	
Contribuyentes de ambos sexos	

Fuente: Bases generales del *Reglamento Interior* (1831, pp. 66-67)

El único requisito para matricularse en los estudios de canto era haber aprobado previamente un examen de solfeo. Sin embargo, el *Reglamento* de 1901 establecía que para el ingreso en esta especialidad el aspirante debía cantar un fragmento musical a su elección, así como una lectura a primera vista de una pieza manuscrita (1901, p.11). Para la obtención del título de Profesor de canto, se requería además aprobar el examen de acompañamiento superior, lengua italiana, literatura e historia del arte (*Reglamento* 1858, p.5).

El contenido y metodología de la enseñanza del canto en el Conservatorio madrileño era el mismo para mujeres y hombres. En 1861, se publicaron las *Instrucciones para el buen desempeño de las enseñanzas para el régimen y disciplina del Real Conservatorio de Música y Declamación*. En el capítulo III (artículos 13 a 24), denominado “Enseñanza del canto”, se

especificaban las características curriculares de esta disciplina, que estaba estructurada en tres partes: “mecanismo, inteligencia y expresión”. El estudio del *mecanismo* integraba los siguientes aspectos técnicos: posición corporal, de boca y rostro, emisión de la voz, respiración, igualdad de los sonidos, unión de los registros y timbres, trabajo de tesitura en cada alumno, práctica de los matices, articulación, notas filadas y de *portamento*, agilidad y pronunciación correcta del idioma en que se canta. La parte de la *inteligencia* correspondía al fraseo, color y adecuación de las respiraciones en la ejecución de una pieza vocal concreta, según su estilo. Por último, el estudio de la *expresión* equivalía al concepto de “buen gusto” esencial en la enseñanza y crítica vocal de principios del siglo XIX, como herencia dieciochesca, y al carácter y personaje que se representa. En esta última parte era donde la declamación adoptaba un papel decisivo. El artículo 19 especificaba que los alumnos solo podían cantar las piezas vocales que correspondían a su sexo. Respecto a los métodos y tratados que se debían emplear, el centro recomendaba los siguientes: *École de Garcia* (1847) de García⁴, *Vocalizaciones* (s.f.) de Bordogni⁵, *L’Art du Chant* (1845) de Duprez⁶, *Méthode complète de chant* (1840) de Lablache⁷, *Breve metodo pratico per canto* (1851) de Bona⁸, *Méthode élémentaire de Chant* (s.f) de Bordese⁹ y *Cours de Chant* (1843) de Piermarini, tanto para voces masculinas como femeninas.

Los alumnos y alumnas, tras finalizar la carrera de canto en “formal acto de oposición”, adquirirían el título de Profesor-discípulo del Real Conservatorio (*Reglamento Interior*, 1831, p.5). En el caso del alumnado pensionista, una vez obtenido el título, estaban obligados a ejercer la profesión artística en uno de los teatros de Madrid durante la temporada siguiente.

A finales del siglo XIX, la prensa se hacía eco de la dudosa calidad de la enseñanza en el Conservatorio, que fue denunciada por el profesor de canto y compositor Rafael Taboada y Mantilla¹⁰. En el escrito *Escuela Nacional de Música y Declamación, su organización* (1890), Taboada afirmaba que el origen de esta situación estaba en las facilidades de acceso del alumnado al Conservatorio y el excesivo número de estudiantes frente al escaso profesorado. En especial, salieron perjudicadas las enseñanzas del canto, declamación y composición, que requerían de una detenida atención. Taboada, que contaba con una amplia experiencia como profesor de canto al margen del Conservatorio, comenzaba su discurso argumentando la necesidad de que el alumnado de canto demostrase a través de un examen previo sus aptitudes para el arte lírico. Además, consideraba muy importante la edad de ingreso a los estudios de canto, que establecía en dieciséis años para las alumnas y dieciocho para los alumnos y no exceder de veintiséis o veintiocho (Taboada y Mantilla, 1890, p.10). Otra crítica que se realizaba al plan de estudios de canto era su duración. Taboada defendía que se debía cursar en menos de seis años, pues dada su experiencia

⁴ 1775–1832.

⁵ 1789–1856.

⁶ 1806–1896.

⁷ 1794–1858.

⁸ 1808–1878.

⁹ 1815–1886.

¹⁰ 1837–1914.

los mejores cantantes líricos eran los que se habían formado en menos tiempo. Además, debían estudiar declamación de forma simultánea al canto y así desarrollar sus habilidades escénicas.

El lugar destacado que ocupó la disciplina del canto en el Conservatorio de Madrid a lo largo del siglo XIX se pone de manifiesto en el elevado número de profesorado vinculado a esta materia. Desde su creación en 1830 hasta 1899, se contabiliza un total de treinta y cuatro docentes vinculados a la pedagogía del canto: maestros de canto, declamación lírica y solfeo aplicado al canto, autores de tratados de canto y Profesores Honorarios (cantantes y maestros externos al conservatorio que por su destacada carrera profesional fueron distinguidos con este nombramiento) (Morales-Villar, 2008, pp.276-277). En este elenco docente, había conocidos músicos, maestros y tratadistas del canto como: Francesco Piermarini, Baltasar Saldoni, Francisco Frontera de Valldemosa, José Inzenga y Giorgio Ronconi¹¹. Entre este numeroso claustro de profesores, se hallaban siete maestras que ocuparon diferentes categorías docentes relacionados con la enseñanza del canto y que fueron antiguas alumnas de la institución. La Tabla 2 presenta por orden cronológico el nombre de estas profesoras, fecha de nacimiento y muerte (en algunos casos se desconoce), los puestos desempeñados, el año de incorporación y su actividad artística.

Tabla 2. Profesoras del Conservatorio de Madrid en el siglo XIX

PROFESORA	PUESTOS DESEMPEÑADOS	AÑO NOMBRAMIENTO	ACTIVIDAD ARTÍSTICA
Encarnación Lama y Ansótegui (Bilbao, 1826-?)	Repetidora de las clases de canto Profesora numeraria de solfeo	1847 1858	Rechazó cantar en el Teatro alla Scala (Milán) Actividad en conciertos del Conservatorio
Amalia Anglés [Mayer de Fortuny] (Badajoz, 1827–Stuttgart, Alemania, 1859)	Repetidora de canto Maestra de la reina Isabel II y su hermana M ^a Luisa	1847	En 1852 abandonó la docencia e inició la carrera artística Fue una gran soprano belcantista española de proyección internacional
Amalia Ramírez (Jaén, 1834–Madrid, 1918)	Repetidora de las clases de canto	ca. 1852	Tiple de ópera y zarzuela. Dejó la docencia para iniciar la carrera artística en importantes teatros europea y americanos
Laura Romea (Madrid, 1848-?)	Profesora auxiliar de solfeo para el canto	1881	En 1872 ganó el primer premio en los concursos de canto del Conservatorio
Dolores Cortés (Madrid, 1847–1912)	Profesora Honoraria de canto	1883	Brillante expediente académico. No realizó carrera artística
Carolina Casanova (El Ferrol, 1846–Madrid, 1910)	Profesora interina de canto	1891 1892	Soprano dramática de fama internacional

¹¹ 1810-1890.

Adela Cristóbal y Portas (Madrid, ¿-?)	Profesora numeraria de canto Profesora Honoraria de canto	1893	Abandonó la escena para ejercer la docencia En 1872 ganó el primer premio en los concursos públicos del Conservatorio
--	--	------	--

Fuente: *Diccionario* de Saldoni (1868-81) e *Historia Crítica del Conservatorio de Madrid* de Sopeña (1967)

Estas maestras de canto protagonizaron los cambios que se sucedieron en la enseñanza oficial de la música. Aunque no fueron muchas en número, si las comparamos con sus colegas masculinos, representaban la incorporación de la mujer a la enseñanza reglada del canto. El Marqués de Alta-Villa destacó lo afortunado que era el Conservatorio de Madrid en tener a la maestra Carolina Casanova y cómo su calidad pedagógica se veía ya reflejada en su alumnado (Marqués de Alta-Villa, 1905, p.155).

Además, la formación vocal e interpretativa impartida en el Conservatorio fue esencial para varias alumnas que lograron desarrollar una importante carrera profesional artística nacional e internacional. De las aulas de Francesco Piermarini, Baltasar Saldoni (1807-1889), Francisco Frontera de Valldemos¹² y José Inzenga¹³ salieron importantes cantantes profesionales como: María Manuela Oreiro de Lema¹⁴, *prima donna* y cantante de ópera italiana; Cristina Villó que cantó en los primeros teatros de España y del extranjero; la tiple de zarzuela Rosario Huete; Dolores Franco¹⁵; Luisa Lesén¹⁶; Emilia Moscoso¹⁷; Elena Sans¹⁸; las tiples de ópera y zarzuela Antonia Uzal¹⁹ y Josefa Moral²⁰; la tiple ligera Luisa Fons²¹; la contralto de ópera Filomena Llanes²²; Carolina Uriondo²³ y la afamada tiple de zarzuela Matilde Esteban y Vicente²⁴, entre otras (Morales-Villar, 2008).

4. La enseñanza privada en la Escuela Lírico-Dramática de Madrid

La pedagogía del canto en España en el siglo XIX tuvo un importante desarrollo en el ámbito privado. Las mujeres desempeñaban una labor importante en estas instituciones dedicadas en algunos casos de forma exclusiva a la enseñanza femenina. Es el caso de la Academia de

¹² 1807-1891.

¹³ 1828-1891.

¹⁴ 1818-1854.

¹⁵ 1822-1843.

¹⁶ 1855-1869.

¹⁷ 1829-1859.

¹⁸ 1849-1898.

¹⁹ 1842-?

²⁰ 1830-?

²¹ 1867-1925.

²² 1844-?

²³ 1853-?

²⁴ 1841-1915.

Música para mujeres de Madrid, dirigida por la afamada tiple de zarzuela Matilde Esteban y Vicente²⁵, quien tras dejar los escenarios se consagró a la docencia del canto. De hecho, tuvo la posibilidad de publicar en 1892 un breve tratado titulado *Nociones elementales de la Teoría del Canto*, destinado a sus alumnas.

Sin embargo, la academia de canto que gozó de mayor popularidad en Madrid fue la Escuela Lírico-Dramática, fundada en 1866 por el maestro Antonio Cordero y por Juan Jiménez, profesor de mímica aplicada al canto escénico. Parada y Barreto (1868, p.111) consideraba esta escuela la primera de España después del Conservatorio en la formación de cantantes de ambos sexos. El prestigio adquirido por su Escuela se ponía de manifiesto en el nivel de los alumnos que allí se formaron, entre los que cabe destacar a los míticos tenores Julián Gayarre²⁶ y Antonio Aramburo²⁷ y las tiples Adela Ibarra²⁸ y Antonia Uzal²⁹. Algunos de ellos comenzaban sus estudios en el Conservatorio madrileño, pero pronto los abandonaban para asistir a esta Escuela, en la que además de cantar se formaban en declamación lírica (Miscelánea, 1866, p.6).

El acceso a la Escuela Lírico-Dramática estaba abierto a jóvenes cantantes, tanto hombres como mujeres. Era requisito obligatorio la realización de un examen en el que se valoraban las cualidades vocales, siendo admitidos aquellos que tuviesen buena voz y una figura apropiada para la escena. El plan de estudios de la enseñanza del canto incluía formación en solfeo, piano, armonía e idioma italiano. Se distinguía entre clases para los hombres y para las mujeres y al final de cada curso estaba prevista la realización de exámenes en los que el alumnado podía demostrar los avances vocales e interpretativos logrados en el año (Escuela Lírico Dramática, 1866, pp.136-137).

Antonio Cordero publicó en 1858 el tratado *Escuela Completa de Canto en todos sus géneros y principalmente en el dramático español e italiano*, donde puso por escrito la metodología empleada en su Escuela (Morales-Villar, 2017). Por su parte el profesor Juan Jiménez también publicó en 1862 *Breve tratado de mímica aplicado al canto*, un innovador texto para la enseñanza de la interpretación escénica.

Esta Escuela distinguía entre el alumnado que estudiaba para ejercer la docencia y aquel que quería dedicarse a la carrera artística. En este sentido, una crónica publicada en la prensa (Exámenes de la Academia, 1867, p.148) citaba expresamente a las tiples Mercedes Castañón, Encarnación Cortés, María Cavaría, Consuelo Peral, Antonia del Pozo y Dolores López Becerra como alumnas orientadas a la enseñanza. Este mismo texto destacaba en el alumnado de Antonio Cordero cualidades técnicas y vocales como: la exactitud en la ejecución, expresividad y colorido

²⁵ 1841–1915.

²⁶ 1844-1890.

²⁷ 1840-1912.

²⁸ 1839-1865.

²⁹ 1842-?

de la voz, corrección y pureza de estilo, aplomo, gracejo, intención, sonoridad, pastosidad y emisión natural y espontánea de la voz. La Escuela Lírico-Dramática ofreció la posibilidad a muchos cantantes de poder adquirir una formación integral en canto, solfeo, mímica y declamación lírica sin diferenciación por razón de género. El nivel de los cantantes que salieron de estas aulas demostraba la calidad pedagógica que se les ofrecía, así como una formación específica para aquellas alumnas cuya finalidad era dedicarse a la enseñanza.

5. Conclusiones

La revisión bibliográfica realizada pone de manifiesto el carácter social del papel desempeñado por las mujeres en la pedagogía del canto en España en el siglo XIX. La documentación presentada permite un análisis de las características y la situación de las mujeres dedicadas al aprendizaje y enseñanza del canto en esta época, haciendo posible la reflexión docente.

El acceso de las mujeres a la educación musical de nivel avanzado está vinculado a la fundación de los principales conservatorios de música a lo largo del siglo XIX (Bennett, 2010, p. 76). Este estudio se ha centrado en dos de las instituciones más relevantes del siglo XIX en el contexto público y privado para la formación vocal: el Conservatorio de Madrid en el sistema público y la Escuela Lírico-Dramática de ámbito privado. Aunque ambas tenían su sede en Madrid, ejemplificaban la progresiva incorporación de la mujer a la enseñanza musical, así como la realidad educativa que se vivía en otras ciudades españolas a medida que se iban creando nuevos conservatorios como el del Liceo en Barcelona (1837), la Escuela de Canto y Declamación de Isabel II en Granada (1861) y el Conservatorio de Valencia (1879), entre otros.

La formación vocal en la enseñanza oficial y privada no presentaba diferencias sustanciales entre hombres o mujeres. Aunque de forma coherente la técnica vocal se adaptaba a cada tipo de voz con sus particularidades, en las aulas de canto se empleaba la misma metodología para ambos sexos. Los horarios eran distintos para los alumnos y las alumnas, si bien, se reunían en las clases de repertorio para trabajar los números de conjunto. Será a principios del siglo XX cuando se plantee innecesaria la separación de sexos en las enseñanzas musicales de carácter individual como las de instrumentos o canto (Perelló, 1930, p. 6). La única diferencia en el programa educativo era la edad de acceso a los estudios de canto, recomendándose siempre dos años menos en el caso de las mujeres debido a que en éstas se suele producir antes el desarrollo fisiológico del aparato fonador.

Una vez finalizados los estudios de canto, las salidas profesionales tanto para hombres como para mujeres eran dos: la carrera de cantante lírico y la docencia. En el primero de los casos, las mujeres eran tan demandadas por los teatros como los cantantes masculinos y, si alcanzaban un nivel alto, no existían diferencias en su consideración social. La necesidad de la presencia de

las mujeres era indiscutible en la ópera y la zarzuela, ya que los roles femeninos, salvo contadas excepciones, sólo podían ser interpretados por mujeres.

Sin embargo, la mayoría de las mujeres que desarrollaron una actividad profesional musical, lo hicieron en el ámbito de la docencia oficial o privada, llegando a abandonar en muchos casos la interpretación (Hernández Romero, 2016, p.489). No obstante, la plantilla del profesorado vinculado a la enseñanza del canto en el Conservatorio de Madrid durante el siglo XIX evidencia que el número de maestras era significativamente menor que el de hombres (Sopeña, 1967). Casi la mitad de ellas desempeñaron el puesto de “repetidoras”. En la disciplina del canto, esta figura docente fue ocupada por alumnas aventajadas cuya función “era sustituir al profesor cuando este faltara y ayudar a los alumnos más atrasados” (Hernández Romero, 2019, p.126). Al margen de la enseñanza oficial, las clases particulares de canto en Academias privadas o en el propio domicilio fue una importante opción laboral para el profesorado femenino. En este sentido, hay que tener presente que las maestras de canto estaban limitadas en el ejercicio de la docencia, pues siguiendo la costumbre de la época sólo podían enseñar a cantar a otras mujeres (Hernández Romero, 2016, p.485). Esto suponía una restricción en el mercado laboral que no existía para el profesorado masculino.

La enseñanza fue una carrera respetable para algunas de las más famosas cantantes del siglo XIX tras su retirada del escenario. Tan solo unas pocas pudieron publicar tratados de canto basándose en su experiencia artística, en una época en la que se incrementó la edición de material didáctico para la educación musical (Garde Badillo y Gustems Carnicer, 2017, p.55). En España, la maestra Matilde Estaban y Vicente logró las autorizaciones y beneplácitos para publicar en 1892 un breve tratado de canto destinado a sus alumnas. No tuvo la misma suerte Emilia Ortiz de Urbina de Ruiz de Apodaca, quien en 1917 solicitó un informe a la Academia de Bellas Artes de Madrid para poder publicar su obra *Método Completo de Canto*. Sin embargo, el dictamen fue que este método no reunía los requisitos necesarios para ser de utilidad en la enseñanza vocal (Larregla, 1917, pp.33-34) y el texto se devolvió a su autora. Esta situación de desventaja de las maestras de canto en España no fue un hecho aislado en la Europa del siglo XIX. En Italia, por ejemplo, el balance de la situación no era mucho más satisfactorio ya que frente a un incontable número de métodos de canto escritos por hombres, sólo se tiene constancia de las publicaciones de cinco mujeres: *Grammatica o siano Regole di ben cantare* (1810) de Anna Maria Pellegrini Celoni, *Del Canto. Osservazioni e consigli sull'insegnamento a soprani, mezzo-soprani e contralti* (1891) de Maria Melia, *Sul método di canto italiano classico* (1891) de Ernesta Werther, *Decadenza del canto: cause e rimedi* (1897) e *Il canto* (1902) de Teresina Colli y *Osservazioni pratiche per lo studio del canto* (1893) de Virginia Boccabadati (Beghelli, 1995, pp.68, 106, 116 y 134).

Gracias a los logros obtenidos por estas precursoras alumnas, maestras y cantantes, de forma progresiva se fueron incorporando mujeres que asumieron puestos de mayor

responsabilidad en la enseñanza del canto y en la gestión institucional, hasta llegar a conformar el actual e igualitario sistema educativo.

Referencias

- Beghelli, M. (1995). *I trattati di canto italiani dell'Ottocento* (Tesi di Dottorato). Università degli Studi di Bologna, Bologna.
- Bennett, D. (2010). *La música clásica como profesión. Pasado, presente y estrategias para el futuro*. Barcelona: Graó.
- Bocabadati, V. (1893). *Osservazioni pratiche per lo studio del canto*. Pesaro: Premiato stab. tipografico Federici.
- Bona, P. (1851). *Breve metodo pratico per canto diviso in tre parti*. Milán: Gio. Canti.
- Bordese, L. (s.f). *Méthode élémentaire de Chant*. París: Choudens.
- Bordogni, G. M. (s.f.). *Vocalizaciones*. Barcelona: Vidal e Hijo y Bernareggi.
- Colli, T. (1897). *Decadenza del canto: cause e rimedi. Lettura*. Milano: T. della Pia casa dei poveri.
- Coli, T. (1902). *Il canto*. Milano: Riuniti stabilimenti musicali Giudici & Strada.
- Cordero, A. (1858). *Escuela Completa de Canto en todos sus géneros y principalmente en el dramático español e italiano*. Madrid: Imprenta de Beltrán y Viñas.
- Cowgill, R. y Poriss, H. (eds.) (2012). *The Arts of the Prima Donna in the Long Nineteenth Century*. Oxford: Oxford University Press.
- Duprez, G.L. (1845) *L'Art du Chant*. París: Heugel.
- Escuela Lírico-Dramática, fundada por los Profesores D. Antonio Cordero Fernández y D. Juan Jiménez (1866). *Gaceta Musical de Madrid*, II (34), 136-137.
- Exámenes de la Academia de Canto fundada en esta corte por el señor don Antonio Cordero y Fernández (1867) *Revista y Gaceta Musical*, I (28), 148-149.
- Gackle, L. (2019). Adolescent Girls' Singing Development. En G. F. Welch, D. M. Howard and J. Nix (ed.), *The Oxford Handbook of Singing* (pp.551-570). Oxford: Oxford University Press.

- García, M. (1847). *École de Garcia. Traité complet de l'art du chant en deux parties*. Paris: E. Troupenas et C^{ie}.
- Garde Badillo, A. y Gustems Carnicer, J. (2017). Métodos y tratados de iniciación al estudio del Violín en el siglo XIX. *Revista electrónica de LEEME*, 39, 55-73. doi: 10-7203/LEEME.39.9903
- Hernández Romero, N. (2011). Educación musical y proyección laboral de las mujeres en el siglo XIX: el Conservatorio de Música de Madrid. *TRANS-Revista Transcultural de Música*, 15, 1-42. Recuperado de https://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans_15_04_Hernandez.pdf
- Hernández Romero, N. (2016). La clase particular de música como opción profesional para las alumnas del Conservatorio de Madrid en el siglo XIX: Algunos apuntes. En M. Brescia y R. Marreco (eds.), *Actas III Encuentro Iberoamericano de Jóvenes Musicólogos* (pp.480-491). Tagus-Atlanticus Associação Cultural: Sevilla, España.
- Hernández Romero, N. (2019). Maestras repetidoras y honorarias. *Música. Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, 26, 123-149. Recuperado de <https://rcsmm.eu/general/files/revista/revista26.pdf>
- Instrucciones para el buen desempeño de las enseñanzas para el régimen y disciplina del Real Conservatorio de Música y Declamación* (1861). Madrid: Imprenta de J.M. Ducazcal.
- Jiménez, J. (1862). *Breve tratado de mímica aplicado al canto*. Madrid: Imprenta de Luis Beltrán.
- Lablache, L. (1840). *Méthode complète de chant*. Paris: Canaux.
- Larregla, J. (1917). Método Completo de Canto de doña Emilia Ortiz de Urbina de Ruiz de Apodaca. *Boletín de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando*, XI/41, 33-34.
- Marqués de Alta-Villa (1905). *Método completo de Canto*. Madrid: Librería de los sucesores de Hernando.
- Melcior, C.J. (1859). *Diccionario enciclopédico de la música*. Lérida: García.
- Melia, M. (1891). *Del Canto. Osservazioni e consigli sull'insegnamento a soprani, mezzo-soprani e contralti*. Napoli: Stabilimento tipográfico Lanciano e D'Ordia.
- Miscelánea (1866). *El Artista*, 24, 6.
- Mitjana, R. (1920). *La música en España (Arte religioso y arte profano)*. Paris. Ed. de A. Álvarez Cañibano (1993). Madrid: Centro de Documentación Musical.

- Montes, B. (1997). La influencia de Francia e Italia en el Real Conservatorio de Madrid. *Revista de Musicología*, 20(1), 467-478.
- Morales-Villar, M.C. (2008). *Los tratados de canto en España durante el siglo XIX: Técnica vocal e interpretación de la música lírica* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/2044>
- Morales-Villar, M.C. (2017). *El maestro de canto Antonio Cordero (1823-1882): Escuela Completa de Canto (1858) y otros escritos*. Granada: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.
- Morales-Villar, M.C. y Soria Tomás, G. (2015). La formación lírico-dramática a través del magisterio de Antonio Cordero y Juan Jiménez. *Acotaciones. Revista de Investigación teatral (RESAD)*, 35, 15-40. Recuperado de: <https://www.resad.com/Acotaciones.new/>
- Parada y Barreto, J. (1868). *Diccionario técnico, histórico y biográfico de la música*. Madrid: Editorial B. Eslava.
- Pellegrini Celoni, A.M. (1810). *Grammatica o siano Regole di ben cantare*. Roma: presso Pietro Piale e Giulio Cesare Martorelli.
- Peña y Goni, A. (1881). *La ópera española y la música dramática en España en el siglo XIX*. Madrid: Imprenta del el Liberal.
- Perelló, M. (1930). *Nuestros Conservatorios de música. Lo que son y lo que deberían ser*. Barcelona: Maertí, Marí y C^a.
- Piermarini, F. (1843). *Cours de Chant*. París: Bernard Latte éditeur.
- Reglamento Interior aprobado por el Rey N. S. (Q. D. G.) para el gobierno económico y facultativo del Real Conservatorio de Música de María Cristina de orden superior*. (1831). Madrid: en la imprenta Real
- Reglamento Orgánico del Real Conservatorio de Música y Declamación aprobado por S. M.* (1857). Madrid: Imprenta de Tejado.
- Reglamento orgánico provisional del Real Conservatorio de Música y Declamación* (1858). Madrid: Imprenta Nacional.
- Reglamento del Conservatorio de Música y Declamación* (1901). Madrid: Imprenta de la sucesora de M. Minuesa de los Ríos.
- Rutherford, S. (2006). *The Prima Donna and Opera, 1815-1930*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Saldoni, B. (1868-1881). *Diccionario biográfico bibliográfico de efemérides de músicos españoles* (vols. 1-4). Madrid: Imprenta Antonio Pérez Dubrull.
- Taboada y Mantilla (1890). *Escuela Nacional de Música y Declamación, su organización*. Madrid: Establecimiento Tipográfico de Ricardo Álvarez.
- Werther, E. (1891). *Sul metodo di canto italiano classico secondo Pietro Romani e riprodotto da una sua scolare Ernesta Werther*. Essen: A. Werther.



Difusión de publicaciones

Tripiana-Muñoz, S. (2019). *Estrategias eficaces de práctica instrumental. Primeros pasos al estudiar una obra musical*. Granada: Editorial Libargo

Tras largas discusiones a lo largo del tiempo entre las diversas claves del éxito de los grandes intérpretes, esta monografía aborda el tema de la práctica instrumental desde la perspectiva de la importancia del estudio eficaz, estratégico y perseverante, y, de este modo, la perentoria necesidad de convertirse en objeto de investigación. La autora relata cómo, en tan sólo los últimos cien años, se ha observado un interés científico por la naturaleza de la práctica instrumental y su relación con la transición desde niveles iniciales hasta niveles de excelencia, por medio de un cuerpo creciente de estudios a través de numerosas disciplinas (Barry y Hallam, 2002). No obstante, señala que, según la revisión de Gabrielsson (2003), los estudios sobre la planificación de la interpretación, es decir, sobre cómo formar representaciones mentales de la música, diseñar planes interpretativos y estrategias adecuadas de práctica instrumental, no comenzaron hasta después de la aparición de la psicología cognitiva en la segunda mitad del siglo XX, ya que había poco lugar para tales cuestiones en la corriente conductista.

Desde 1975, el número de estudios publicados sobre estrategias de práctica instrumental ha ido aumentando cada década y, según Jorgensen (2004), aproximadamente dos tercios de los trabajos publicados desde 1916 hasta nuestros días datan de 1990 o son, incluso, más tardíos. En los últimos veinte años, la investigación acerca de la práctica instrumental se ha fundamentado en las tendencias descritas en la psicología social y cognitiva (Santos y Hentschke, 2009). Estos estudios demuestran el potencial de planificación intencional de los músicos para hacer frente a las situaciones de la práctica y, a su vez, ayudan a sistematizar aspectos que permitan la mejora y el perfeccionamiento de su nivel de experiencia músico-instrumental.

El libro consta de los siguientes capítulos:

Capítulo 1. Buscando estrategias de práctica instrumental. La autora expone su relación personal con el tema objeto de estudio y justifica convenientemente el porqué de su investigación. Asimismo, de modo ameno y didáctico conduce su exposición dando respuesta a algunos grandes interrogantes que sobrevuelan el pensamiento de aquellas personas dedicadas a la interpretación musical: ¿se nace con talento musical o es el músico el único responsable de su propio éxito? Cualquier gran instrumentista ¿ha logrado alcanzar su nivel de dominio técnico-interpretativo con menor dedicación que el resto de los mortales? ¿existen diferencias de género a la hora de llevar a cabo la práctica instrumental? ¿para qué practica un pianista, una percusionista o una flautista? ¿cuál es el propósito principal de las horas de estudio?

De esta manera, desde el capítulo 2 hasta el 9, se presentan las ocho estrategias de práctica que guiarán el estudio de una nueva obra musical. Tras su documentada definición, la autora revela diversas investigaciones previas al respecto de cada una de las estrategias; relata cómo

llevar a cabo cada estrategia por medio de diferentes propuestas; expone importantes testimonios de uso de cada estrategia por grandes intérpretes de música; y, finalmente, aborda un práctico resumen de cada una de ellas para llevar a la práctica y optimizar el estudio musical más eficazmente.

Capítulo 2. Práctica fragmentada: la estrategia más sencilla. Esta primera propuesta propone una ejecución fragmentada, según criterios musicales, dividiendo la complejidad y alentando a progresar al intérprete desde lo más simple a lo más complejo.

Capítulo 3. Práctica con máxima concentración: la estrategia más agotadora. En esta propuesta la autora pone de relieve la importancia de la atención plena en la ejecución musical.

Capítulo 4. Adecuación ergonómica: la estrategia más natural. Un interesante relato en el que se pone de manifiesto el cuerpo humano y el uso que se hace del mismo como un ingrediente más de la práctica musical exitosa. En definitiva, hace alusión al funcionamiento cómodo y natural del medio corporal de cualquier instrumentista por medio del movimiento natural, la economía motriz (máximo rendimiento y mínimo esfuerzo), la influencia de la gravedad, integrando la respiración y buscando el apoyo como medio de seguridad.

Capítulo 5. Mensajes de auto-orientación: la estrategia más constructiva. En este capítulo, la autora hace un recorrido por el contenido de mensajes de auto ayuda que plantean objetivos durante el estudio, que sirven de auto-guía como mensajes de advertencia, de apoyo o de recuerdo y que efectúan una retroalimentación informativa evaluando los resultados o la misma sesión de práctica.

Capítulo 6. Escucha autocrítica: la estrategia más analítica. Con esta propuesta la autora pone de relieve la importancia de percibir auditivamente cómo cada sonido resuena en el espacio exterior, efectuando una necesaria retroalimentación y pudiendo valerse de la ayuda de medios audiovisuales, principalmente grabaciones de audio y vídeo.

Capítulo 7. Lectura precisa: la estrategia más preventiva. En este caso, propone realizar una lectura precisa de la obra musical objeto de estudio, a modo preventivo, tocando con corrección desde la primera vez, aislando la dificultad, analizando su naturaleza y asumiendo un margen de aceptabilidad sin que la perfección se convierta en obsesión para el intérprete.

Capítulo 8. Práctica indirecta: la estrategia más extendida. Esta repetida propuesta supone alterar el *tempo* de la interpretación, generando nuevos retos a resolver por la persona que interpreta y acrecentando la dificultad existente en la partitura.

Capítulo 9. Respeto al límite actual: la estrategia más prudente. En este capítulo la autora pretende que cualquier instrumentista efectúe una adaptación a su límite técnico-interpretativo actual con el instrumento, es decir, que no pretenda más de lo que en el momento presente es capaz de realizar.

Capítulo 10. Pasión, perseverancia y... ¡adelante! Un capítulo final que ilustra a la perfección la importancia del esfuerzo constante, el deseo de conseguir la meta a pesar de los impedimentos y la pasión y la perseverancia que una persona puede llegar a alcanzar en su trabajo musical diario.

El libro concluye con un apartado dedicado a referencias bibliográficas y un exhaustivo índice onomástico que puede resultar de gran utilidad.

En definitiva, esta bien documentada monografía destaca por su carácter eminentemente práctico, donde se expone un tema de escaso tratamiento por parte de los expertos que es esencial en el largo y arduo aprendizaje de la interpretación musical. Todo músico debe enfrentarse a este proceso en soledad, no sólo durante y al final de sus estudios, sino también el resto de la vida; de ahí el valor del libro de la Dra. Tripiana.

Referencias

- Barry, N.H. y Hallam, S. (2002). Practice. In R. Parncutt y G.E. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp.151-165). Oxford: Oxford University Press.
- Gabrielsson, A. (2003). Music performance research at the millennium. *Psychology of music*, 31(3), 221-272.
- Jørgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. In A. Williamon (Ed.), *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp.85-103). London: Oxford University Press.
- Santos, R.A.T. y Hentschke, L. (2009). A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais. *PER MUSI – Revista Acadêmica de Música*, 19, 72-82.

Marta Vela

marta.vela@unir.net

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista