

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIDÁCTICAS ESPECIALES



TESIS DOCTORAL

**ESCUCHAR MÚSICA DEL SIGLO XX
EN LAS AULAS DE SECUNDARIA:
UN ESTUDIO DEL REPERTORIO, LOS CRITERIOS
PARA SELECCIONARLO Y UNA APORTACIÓN
DIDÁCTICA**

María del Pilar Pascual Mejía

Licenciada en Psicología

Madrid 2011

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIDÁCTICAS ESPECIALES



TESIS DOCTORAL

**ESCUCHAR MÚSICA DEL SIGLO XX
EN LAS AULAS DE SECUNDARIA:
UN ESTUDIO DEL REPERTORIO, LOS CRITERIOS
PARA SELECCIONARLO Y UNA APORTACIÓN
DIDÁCTICA**

María del Pilar Pascual Mejía

Licenciada en Psicología

**Director: Don Domingo J. Gallego Gil
Codirectora: Doña Andrea Giráldez Hayes**

Madrid 2011

A Javier, Ana y Mar.

AGRADECIMIENTOS

A Don Domingo J. Gallego Gil y a Doña Andrea Giráldez Hayes, director y codirectora de la tesis, por la confianza depositada en este trabajo, sus sabias y acertadas orientaciones y su estímulo constante.

Mi reconocimiento a los profesores que participaron en la investigación en los distintos momentos de la misma. En primer lugar, a los que pilotaron el cuestionario y al grupo de expertos que lo validó; en segundo lugar, a los profesores que me prestaron su tiempo cumplimentando la encuesta o realizando la entrevista.

Mil gracias a los profesores y a los asesores de los centros de formación que me facilitaron el acceso a otros docentes y a difundir el cuestionario.

A Luis Abad, mi marido, por su apoyo personal, familiar y profesional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN | 1

1. Justificación | 1
2. Objetivos e hipótesis | 8
3. Metodología | 10
4. Contenido del Informe | 12

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO | 17

CAPÍTULO 1. LA MÚSICA DEL SIGLO XX | 19

Introducción | 19

1.1. Aproximación a la música del siglo XX | 20

- 1.1.1. Multiplicidad y variedad | 20
- 1.1.2. Un nuevo lenguaje musical | 24
- 1.1.3. El impacto de las tecnologías | 27
- 1.1.4. La música como objeto de consumo | 29
- 1.1.5. La música como fenómeno sociológico | 32
- 1.1.6. Mundialización | 34

1.2. La música culta contemporánea 36

- 1.2.1. Corrientes de la primera mitad del siglo XX | 37
 - 1.2.1.1. Nacionalismos | 37
 - 1.2.1.2. Impresionismo | 37
 - 1.2.1.3. Postromanticismo | 38
 - 1.2.1.4. Escuela de Viena | 39
 - 1.2.1.5. Neoclasicismo | 40
- 1.2.2. Las vanguardias musicales de la segunda mitad del siglo XX | 41
 - 1.2.2.1. Música concreta | 41
 - 1.2.2.2. Música electrónica | 41
 - 1.2.2.3. Música electroacústica | 41
 - 1.2.2.4. Serialismo integral | 42
 - 1.2.2.5. Música aleatoria | 42
 - 1.2.2.6. Música estocástica | 42

1.2.2.7. Música minimalista	43
1.2.2.8 Los últimos 30 años	43
1.3. La música escénica	 44
1.3.1.El ballet	44
1.3.2.El teatro musical	45
1.3.3.Música cinematográfica	46
1.4. Música popular	 48
1.4.1.El jazz	49
1.4.1.1. Primera mitad del siglo XX	50
1.4.1.2. Segunda mitad del siglo XX	51
1.4.2. El pop y el rock	52
1.5. World music	 59
Conclusión	 63

CAPÍTULO 2. EL CURRÍCULO Y EL PROFESORADO: AGENTES INTERVINIENTES EN LA ELECCIÓN DEL REPERTORIO | 65

Introducción | 65

2.1. La educación musical en la Enseñanza Secundaria | 66

2.1.1.La educación musical en distintos niveles educativos | 66

2.1.2. Breve historia de la educación musical en la enseñanza obligatoria | 67

2.2. La asignatura Música en Secundaria | 69

2.2.1.El currículo de Música en Secundaria | 70

2.2.2.Objetivos, contenidos y criterios de evaluación | 72

2.2.2.1 Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria | 72

2.2.2.2 Objetivos del área de la asignatura Música | 72

2.2.2.3 Contenidos y criterios de evaluación de Segundo y Tercero | 73

2.2.2.4 Contenidos y criterios de evaluación de Cuarto curso | 74

2.3. Las competencias básicas en Música en Secundaria | 76

2.4. La audición de obras musicales en Educación Secundaria | 78

2.4.1. Escuchar y oír, dos vertientes de la audición | 79

2.4.2. El proceso de la audición | 81

2.4.3. La audición de obras musicales en el aula de música | 83

2.4.4. La audición activa | 85

2.5. El profesorado: papel en la selección del repertorio en el contexto de la pedagogía musical del siglo XXI | 88

2.5.1. El profesorado | 88

2.5.2. Filosofías educativas y prácticas de los profesores de Música | 89

2.5.2.1. Filosofías educativas en la organización del currículo | 90

2.5.2.2. Visión teórico-historicista en la organización del currículo | 92

2.5.2.3. Visión innovadora en la organización del currículo | 94

2.5.3. Causas de la “filosofía educativa” del profesorado de música | 100

Conclusión | 104

CAPÍTULO 3. EL REPERTORIO DE “MÚSICA ESCOLAR” Y EL DE “MÚSICA DE FUERA DE LA ESCUELA” | 107

Introducción | 107

3.1. El repertorio de música escolar | 107

3.1.1. La música escolar como género musical | 107

3.1.2. La música del tercer entorno | 109

3.2. El repertorio de música de fuera del aula | 111

3.2.1. La música en la adolescencia | 111

3.2.1.1. Aspectos psicoevolutivos generales del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria | 112

3.2.1.2. El papel de la música en la vida de los adolescentes | 113

3.2.1.3. Los gustos de los alumnos: el repertorio musical preferido por los alumnos de Secundaria | 115

3.2.2. Factores que influyen en el gusto musical | 116

3.2.2.1. Los medios de comunicación | 116

3.2.2.2. El desarrollo evolutivo | 118

3.2.2.3. El contexto socio-cultural y la clase social | 118

3.2.2.4. Las amistades y el grupo de referencia | 119

3.2.2.5. Los conocimientos musicales previos | 120

3.3. Integración de la música de la escuela y la música de fuera de la escuela | 121

3.3.1. Disociación música de escuela y música de la vida o de fuera del aula | 121

3.3.2. La integración del repertorio musical de fuera del aula en la música escolar en el

marco de la renovación pedagógica del siglo XXI | 123

3.3.2.1. Fundamentación pedagógica | 124

3.3.2.2. Criterios pedagógico-musicales en la selección de un repertorio integrador de lo formal, informal y no formal | 127

3.3.2.2.1. Interés por las tradiciones musicales: Repertorio variado y pluricultural | 127

3.3.2.2.2. Sensibilidad para con los alumnos: Repertorio de música popular moderna | 128

3.3.2.2.3. Conciencia del contexto social y de la comunidad: Repertorio de música contemporánea | 130

3.3.2.2.4. Conciencia del contexto social y de la comunidad: Repertorio de música multicultural | 132

3.3.2.2.5. Conciencia del contexto social y de la comunidad: Integración de las tecnologías | 132

Conclusión | 137

CAPÍTULO 4. LIBROS DE TEXTO DE MÚSICA, TRANSMISIÓN CULTURAL Y SELECCIÓN DEL REPERTORIO | 139

Introducción | 139

4.1. Los libros de texto: definición e historia | 140

4.1.1. El libro de texto en el contexto de los materiales educativos | 140

4.1.2. De la “Didáctica Magna” al libro digital | 143

4.2. El estudio de los manuales escolares | 146

4.2.1. La investigación sobre los libros de texto | 146

4.2.2. El Proyecto Manes | 147

4.2.3. Los libros de texto como transmisores de ideologías, arquetipos sociales y económicos | 148

4.2.4. Los libros de texto, objeto de consumo | 150

4.2.5. Utilización de los libros de texto en las aulas | 151

4.3. Los libros de texto como instrumentos de transmisión y selección de contenidos | 153

4.3.1. Los textos, planificadores del currículo | 153

4.3.1.1. Los libros de texto como interpretación de los currículos oficiales | 153

4.3.1.2. Los libros de texto como transmisores de la información curricular	155
4.3.2. Los textos, instrumentos de la selección de contenidos	156
4.3.3. Los textos, determinantes de la metodología	157
4.4. Libros de texto de música 	158
4.4.1. Incidencia de los textos escolares en las aulas de música	158
4.4.2. Recorrido por la historia de los libros de texto de música	159
4.4.3. La investigación sobre los libros de textos de música	161
4.4.4. Los libros de texto de música y selección curricular	162
Conclusión 	165

SEGUNDA PARTE : DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 169

CAPITULO 5. PROCEDIMIENTO DE ESTUDIO I: ANÁLISIS DE CONTENIDO | 171

5.1. El análisis de contenido | 171

5.1.1. Definición y características | 172

5.1.2. Relación del tema con la estrategia metodológica | 173

5.2. La aplicación del análisis de contenido en investigaciones anteriores | 175

5.3. Fases en la aplicación del método de análisis contenido | 177

5.4. La muestra del análisis de contenido | 177

5.4.1. Universo y muestra de la investigación | 177

5.4.2. Criterios para la selección de la muestra | 179

5.4.3. Características y distribución | 180

5.5. Técnicas de recogida de datos del análisis de contenido | 183

5.5.1. Unidades de registro, variables y categorías | 183

5.5.1.1 Unidades de análisis | 183

5.5.1.2 Variables y categorías | 185

5.5.2. El instrumento de registro | 191

5.6. Procedimientos de análisis de datos | 193

5.6.1 Tratamiento de los datos del instrumento de registro | 193

5.6.2 Tratamiento cuantitativo y cualitativo | 193

CAPITULO 6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO (I) | 195

Introducción | 195

6.1 Análisis de la Variable nº 1. Presencia de las audiciones | 196

6.1.1 Porcentaje de audiciones de los libros de texto | 197

6.1.1.1 Análisis por editoriales | 197

6.1.1.2. Análisis por cursos | 205

6.1.2. Porcentaje de audiciones por unidad | 208

6.1.3. Análisis global | 209

6.2. Análisis de la Variable nº 2. Tipos de música | 210

6.2.1. Análisis por editoriales | 210

6.2.2. Análisis por cursos | 225

6.2.3. Análisis global | 230

CAPITULO 7: RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO (II) | 233

7.1. Análisis de la variable nº 3. Tratamiento didáctico de la audición | 233

7.1.1. Análisis por editoriales | 233

7.1.2. Análisis por cursos | 237

7.1.3. Análisis global | 239

7.2. Análisis de la Variable nº 4. Compositores del siglo XX y obras musicales propuestas para la audición | 241

7.2.1. Música culta del siglo XX | 241

7.2.1.1. Compositores | 242

7.2.1.2. Obras | 244

7.2.2 Música cinematográfica | 246

7.2.2.1. Compositores | 246

7.2.2.2. Obras | 248

7.2.3 Música popular | 251

7.2.3.1. Compositores | 251

7.2.3.2. Obras | 253

7.2.4. World music | 256

7.3. Conclusiones del análisis de contenido | 258

CAPITULO 8. PROCEDIMIENTO DE ESTUDIO II:

ENCUESTA | 271

Introducción | 271

8.1. La encuesta | 271

8.1.1. Definición y características | 271

8.1.2. Relación del tema con la estrategia metodológica | 272

8.2. Fases y temporalización en la aplicación de las encuestas | 273

8.2.1. Preparación | 273

8.2.2. Desarrollo | 274

8.2.3. Análisis y valoración | 276

8.3. La muestra | 277

8.3.1. Criterios para la selección de la muestra | 277

8.3.2. Características y distribución | 280

8.4. Técnicas de recogida de datos de la encuesta: el cuestionario o encuesta | 285

8.4.1. Criterios para la elaboración del cuestionario | 285

8.4.2. Procesos de validación del cuestionario: pretest y juicio de expertos | 286

8.4.2.1. Prueba piloto o pretest | 286

8.4.2.2. Prueba de jueces o juicio de expertos | 288

8.4.3. Características del cuestionario | 292

8.4.4. Ámbitos de análisis | 292

8.5. Tratamiento de los datos | 293

8.5.1. Tratamiento cuantitativo | 293

8.5.2. Tratamiento cualitativo | 293

8.5.3. Análisis de los datos | 294

CAPITULO 9. RESULTADOS DEL PROCESO DE ESTUDIO II:

ENCUESTA | 295

Introducción

9.1. Relevancia de la audición de obras musicales en el aula | 295

9.2. Repertorio de audiciones | 296

9.2.1. Repertorio de música “clásica” anterior al siglo XX | 297

9.2.2. Repertorio de música contemporánea y música popular | 300

9.3. Criterios en la selección del repertorio | 309

9.3.1. El currículo oficial | 309

9.3.2. Los libros de texto | 310

9.3.3. Las propias preferencias y gustos musicales | 312

9.3.4. La formación inicial y permanente | 312

9.3.5. Los conciertos didácticos | 313

9.3.6. Los gustos e intereses de los alumnos | 314

9.3.7. Las conmemoraciones artístico-musicales | 315

9.3.8. Músicas de “moda” transmitidas por los medios de comunicación | 316

9.4. Filosofía educativa y visión de la cultura | 317

9.4.1. Inclusión de músicas no occidentales no occidentales y folclóricas | 317

9.4.2. Inclusión de música popular moderna | 318

9.4.3. Visión historicista de la audición | 320

9.4.4. Educación para el consumo de música | 322

9.5. La atención a los gustos de los alumnos | 323

9.5.1. Percepción e información del profesorado acerca de la satisfacción de los alumnos en las audiciones del aula | 323

9.5.2. Percepción e información del profesorado acerca de los gustos musicales de los alumnos fuera del aula | 327

CAPITULO 10. CONCLUSIONES DEL PROCESO DE ESTUDIO II: ENCUESTA | 331

Introducción | 331

10.1. El repertorio de audiciones | 333

10.2. Presencia de la música del siglo XX en las aulas de Secundaria | 336

10.3. Criterios en la selección del repertorio | 338

10.4. La filosofía educativa y la visión de la cultura de los profesores de Secundaria | 340

10.5. Conexión entre la “música de fuera del aula” y la “música del aula” en Secundaria | 344

10.6. Valoración y limitaciones del estudio | 347

CAPITULO 11. PROCEDIMIENTO DE ESTUDIO III:

ENTREVISTA | 349

Introducción | 349

11.1. La entrevista | 349

11.1.1. Definición y características | 349

11.1.2. Relación del tema con la estrategia metodológica | 350

11.2. Fases y temporalización en la aplicación de las entrevistas | 351

11.2.1. Preparación | 351

11.2.2. Desarrollo | 351

11.2.3. Análisis y valoración | 353

11.3. La muestra | 353

11.3.1. Criterios para la selección de la muestra | 353

11.3.2. Características y distribución | 354

11.4. Técnicas de recogida de datos de la entrevista: el guión | 359

11.4.1. Criterios para la elaboración del guión | 359

11.4.2. Características del guión de la entrevista | 360

11.4.3. Ámbitos de análisis | 361

11.5. Tratamiento y análisis de los datos | 361

11.5.1. Transcripción y resumen | 362

11.5.2. Codificación y categorización | 362

11.5.3. Análisis de los datos | 363

11.6. Resultados | 364

11.6.1. Categoría nº 1. Interés del profesorado por la selección del repertorio de audiciones | 364

11.6.1.1. Lugar que ocupa la selección del repertorio de audiciones frente al resto de las preocupaciones docentes | 364

11.6.1.2. Temática de las actividades formativas realizadas | 365

11.6.1.3. Temáticas en las que quisieren formarse | 366

11.6.1.4. Gustos musicales | 367

11.6.2. Categoría nº 2: Opiniones del profesorado sobre la audición en la asignatura de Música. | 368

11.6.2.1. Finalidad/importancia de la audición en la asignatura de Música en Secundaria | 368

- 11.6.2.2. Percepción que tienen los alumnos sobre la audición en la asignatura de Música en Secundaria | 369
- 11.6.3. Categoría nº 3: Creencias del profesorado sobre el repertorio de audiciones | 370
 - 11.6.3.1. Existencia de un repertorio común en todas las aulas de Secundaria | 370
 - 11.6.3.2. Planteamiento historicista de los libros de texto | 370
 - 11.6.3.3. Selección de repertorio diferenciado de audiciones. ¿Según qué criterios? | 371
- 11.6.4. Categoría nº 4. Recursos didácticos utilizados para la audición | 372
 - 11.6.4.1. Recursos más frecuentes | 372
 - 11.6.4.2. Utilización de las TIC en la audición musical | 373
 - 11.6.4.3. Motivos para utilización de las TIC en la audición musical | 374
 - 11.6.4.4. Principales dificultades para el uso de las TIC | 374
- 11.7. Conclusiones | 376**
 - 11.7.1. La innovación y el cambio en la selección del repertorio | 377
 - 11.7.2. Criterios en la selección del repertorio de audiciones | 379
 - 11.7.3. Existencia de un repertorio homogéneo o heterogéneo | 379
 - 11.7.4. Planteamiento tradicionalista o innovador de las audiciones | 380
 - 11.7.5. Conexión entre “la música de fuera del aula” y “la música del aula” | 382
 - 11.7.6. Reflexión final | 383

CAPITULO 12. APORTACIÓN DIDÁCTICA | 385

Introducción | 385

12. 1. Aportación didáctica I: El método *Crescendo* | 385

- 12.1.1. Descripción y componentes | 385
- 12.1.2. Organización globalizada de los bloques de contenido | 387
- 12.1.3. Metodología | 388
- 12.1.4. Relevancia e importancia de la audición | 389
- 12.1.5. Presencia de la música del siglo XX | 390
- 12.1.6. Tratamiento didáctico de la audición | 392
- 12.1.7. Repertorio de obras del siglo XX: obras y compositores | 394
 - 12.1.7.1. Música culta del siglo XX | 394
 - 12.1.7.2. Música popular moderna | 396
 - 12.1.7.3. Música cinematográfica | 397

- 12.1.7.4. World music | 398
- 12.1.8. Criterios en la selección del repertorio | 399
- 12.1.9. Integración de las tecnologías | 402
 - 12.1.9.1. Aplicación y análisis de las utilidades de la informática en la música | 402
 - 12.1.9.2. CD-ROM | 403
 - 12.1.9.3. Libro digital para pizarra interactiva | 403
- 12.2. Aportación didáctica II : lanzar puentes entre la escuela y el entorno sociocultural del alumnado | 404**
 - 12.2.1. La atención a los gustos del alumnado | 404
 - 12.2.2. Acercamiento al entorno musical de la Comunidad de Madrid | 406
 - 12.2.2.1. Acceso a la vida musical del contexto | 406
 - 12.2.2.2. Conciertos didácticos | 408
 - 12.2.3. Actividades musicales de ámbito extraescolar | 413
 - 12.2.4. Audición y análisis musical través de los medios de comunicación en los que opera la imagen | 414

Conclusión | 415

CAPITULO 13. LA AUDICIÓN DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN LA COMUNIDAD DE MADRID. CONCLUSIONES FINALES DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS DOS CONTEXTOS INVESTIGADOS | 419

Introducción | 419

13.1. Metodología de la investigación | 420

13.1.1. Análisis de contenido | 420

13.1.2. Encuesta y entrevista | 421

13.2. Relevancia de la audición en las aulas de Secundaria | 423

13.3. Descripción del repertorio de las audiciones escolares a partir de lo reflejado en los textos escolares de Secundaria y las opiniones del profesorado | 424

13.4. Los estilos musicales más frecuentes en los libros de texto | 428

13.5. Obras más escuchadas en Secundaria | 432

- 13.6. Presencia de la música del siglo XX en las aulas de Secundaria | 436**
- 13.7. Criterios del profesorado en la selección del repertorio de obras musicales | 440**
- 13.8. Homogeneidad / heterogeneidad del repertorio de audiciones | 442**
- 13.9. La filosofía educativa y la visión de la cultura que ofrecen los libros de texto y los profesores de Secundaria | 445**
- 13.9.1. Repertorio musical seleccionado | 445
- 13.9.2. Procedimientos y técnicas de audición | 447
- 13.9.3. Creencias y opiniones del profesorado sobre la selección del repertorio | 448
- 13.10. Conexión entre la “música de fuera del aula” y la “música del aula” en Secundaria | 451**
- 13.11. Contextualización/descontextualización de la audición en las aulas de Secundaria | 454**
- 13.12. Limitaciones, aportaciones y nuevas investigaciones | 460**

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA | 467

ANEXOS | 501

- ANEXO I. Currículo de Música en Secundaria en la Comunidad de Madrid | 503
- ANEXO II. Instrumento de recogida de datos | 521
- ANEXO III. Análisis de libros de texto: vaciado del instrumento de registro | 523
- ANEXO IV. Tablas de datos del vaciado del instrumento de registro | 593
- ANEXO V. Cuestionario de la encuesta | 615
- ANEXO VI. Análisis de datos del cuestionario: vaciado del instrumento de registro | 625
- ANEXO VII. Guión de la entrevista | 643
- ANEXO VIII. Resumen/ Transcripción de las entrevistas | 645
- ANEXO IX. Análisis de datos de la entrevista: Vaciado | 681
- ANEXO X. Análisis y vaciado del método *Crescendo* | 685

ÍNDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico nº 1. Porcentaje de audiciones. Editorial Almadraba | 198
- Gráfico nº 2. Porcentaje de audiciones. Editorial Anaya | 198
- Gráfico nº 3. Porcentaje de audiciones. Editorial Casals | 199
- Gráfico nº 4. Porcentaje de audiciones. Editorial Edelvives | 199
- Gráfico nº 5. Porcentaje de audiciones. Editorial Editex | 200
- Gráfico nº 6. Porcentaje de audiciones. Editorial Everest | 201
- Gráfico nº 7. Porcentaje de audiciones. Editorial Marfil | 201
- Gráfico nº 8. Porcentaje de audiciones. Editorial McGraw Hill | 202
- Gráfico nº 9. Porcentaje de audiciones. Editorial Pearson | 202
- Gráfico nº 10. Porcentaje de audiciones. Editorial Anaya | 203
- Gráfico nº 11. Porcentaje de audiciones. Editorial S.M. | 203
- Gráfico nº 12. Porcentaje de audiciones. Editorial Teide | 204
- Gráfico nº 13. Porcentaje de audiciones por editorial | 204
- Gráfico nº 14. Porcentaje de audiciones por curso. 2º de ESO | 205
- Gráfico nº 15. Porcentaje de audiciones por curso. 3º de ESO | 206
- Gráfico nº 16. Porcentaje de audiciones por curso. 4º de ESO | 207
- Gráfico nº 17. Porcentaje de audiciones por curso | 207
- Gráfico nº 18. Tipos de música. Editorial Almadraba | 211
- Gráfico nº 19. Tipos de música por cursos Editorial Almadraba | 211
- Gráfico nº 20. Tipos de música. Editorial Anaya | 212
- Gráfico nº 21. Tipos de música por cursos. Editorial Anaya | 213
- Gráfico nº 22. Tipos de música. Editorial Casals | 213
- Gráfico nº 23. Tipos de música por cursos. Editorial Casal | 214
- Gráfico nº 24. Tipos de música. Editorial Edelvives | 215
- Gráfico nº 25. Tipos de música. Editorial Editex | 215
- Gráfico nº 26. Tipos de música por cursos. Editorial Editex | 216
- Gráfico nº 27. Tipos de música. Editorial Everest | 216
- Gráfico nº 28. Tipos de música por cursos. Editorial Everest | 217
- Gráfico nº 29. Tipos de música. Editorial Marfil | 218
- Gráfico nº 30. Tipos de música por cursos. Editorial Marfil | 219
- Gráfico nº 31. Tipos de música. Editorial. McGraw-Hill | 219

Gráfico nº 32. Tipos de música. Editorial Pearson | 220

Gráfico nº 33. Tipos de música por cursos. Editorial Pearson | 221

Gráfico nº 34. Tipos de música. Editorial Santillana | 221

Gráfico nº 35. Tipos de música por cursos. Editorial Santillana | 222

Gráfico nº 36. Tipos de música. Editorial S.M. | 223

Gráfico nº 37. Tipos de música por cursos. Editorial S.M. | 223

Gráfico nº 38. Tipos de música. Editorial Teide | 224

Gráfico nº 39. Tipos de música por cursos. Editorial Teide | 225

Gráfico nº 40. Tipos de música. 2º ESO | 226

Gráfico nº 41. Tipos de música por editoriales - 2º ESO | 227

Gráfico nº 42. Tipos de música. 3º ESO | 228

Gráfico nº 43. Tipos de música por editoriales - 3º ESO | 228

Gráfico nº 44. Tipos de música. 4º ESO | 229

Gráfico nº 45. Tipos de música por editoriales - 4º ESO | 230

Gráfico nº 46. Tipos de música | 231

Gráfico nº 47. Tratamiento global de las técnicas de audición activa | 240

Gráfico nº 48. Muestra de la encuesta. Distribución por sexos | 281

Gráfico nº 49. Muestra de la encuesta. Distribución por edad | 281

Gráfico nº 50. Muestra de la encuesta. Distribución por lugar de trabajo | 282

Gráfico nº 51. Muestra de la encuesta. Distribución por tipo de centro | 282

Gráfico nº 52. Muestra de la encuesta. Distribución por nivel educativo | 283

Gráfico nº 53. Muestra de la encuesta. Distribución por formación inicial | 284

Gráfico nº 54. Periodicidad de empleo de la audición | 296

Gráfico nº 55. Frecuencia con que se trabaja la música medieval | 297

Gráfico nº 56. Frecuencia con que se trabaja la música renacentista | 298

Gráfico nº 57. Frecuencia con que se trabaja la música barroca | 298

Gráfico nº 58. Frecuencia con que se trabaja la música clásica | 299

Gráfico nº 59. Frecuencia con que se trabaja la música romántica | 299

Gráfico nº 60. Frecuencia con que se trabaja la música impresionista | 300

Gráfico nº 61. Frecuencia con que se trabaja la música neoclásica | 301

Gráfico nº 62. Frecuencia con que se trabaja la música vanguardista | 301

Gráfico nº 63. Frecuencia con que se trabaja la música cinematográfica | 302

Gráfico nº 64. Frecuencia con que se trabaja la música de moda | 302

Gráfico nº 65. Frecuencia con que se trabaja la música popular | 303

- Gráfico nº 66. Frecuencia con que se trabaja la música étnica | 303
- Gráfico nº 67. Frecuencia con que se trabaja la música world music | 304
- Gráfico nº 68. Frecuencia con que se trabaja la música de jazz | 304
- Gráfico nº 69. Frecuencia con que se trabaja la música pop | 305
- Gráfico nº 70. Frecuencia con que se trabaja el flamenco | 305
- Gráfico nº 71. Frecuencia con que se trabaja la música folk | 306
- Gráfico nº 72. Frecuencia con que se trabaja la música rock | 306
- Gráfico nº 73. Frecuencia con que se trabaja el rock sinfónico | 307
- Gráfico nº 74. Frecuencia con que se trabaja la música heavy/punk | 307
- Gráfico nº 75. Frecuencia con que se trabaja la música hip-hop | 308
- Gráfico nº 76. Frecuencia con que se trabaja la salsa, bachata, reggaeton | 308
- Gráfico nº 77. Grado de influencia de las indicaciones del currículo oficial | 309
- Gráfico nº 78. Grado de influencia de las indicaciones de los libros de texto | 310
- Gráfico nº 79. Utilización lineal de los libros de texto | 310
- Gráfico nº 80. Grado en que facilitan el trabajo las grabaciones de los libros de texto | 311
- Gráfico nº 81. Utilización libre de las propuestas y audiciones | 311
- Gráfico nº 82. Grado de influencia de los propios gustos musicales | 312
- Gráfico nº 83. Grado de influencia de la formación inicial y permanente | 313
- Gráfico nº 84. Grado de influencia de las indicaciones de los conciertos didácticos | 314
- Gráfico nº 85. Grado de influencia de los gustos e intereses de los alumnos | 314
- Gráfico nº 86. Grado de influencia de las conmemoraciones y /o fiestas | 315
- Gráfico nº 87. Grado de influencia de las músicas de moda | 316
- Gráfico nº 88. Las músicas no occidentales favorecen la apertura sonora de los alumnos | 318
- Gráfico nº 89. ¿La folclórica no es considerada música seria por los alumnos? | 318
- Gráfico nº 90. ¿Es partidario de incluir músicas de moda en el repertorio de audiciones? | 319
- Gráfico nº 91. ¿Ayudan las músicas de moda al alumno a adquirir conceptos? | 320
- Gráfico nº 92. ¿Las audiciones deben acercar a los alumnos las grandes obras de la historia? | 321
- Gráfico nº 93. La música culta contemporánea es difícil de trabajar en el aula | 321
- Gráfico nº 94. Mayor comodidad con las obras clásicas que con las actuales o de otras

culturas	322
Gráfico nº 95. La educación para el consumo de música es uno de mis objetivos	322
Gráfico nº 96 Grado de aceptación de las audiciones del aula según tipos de música	324
Gráfico nº 97. Grado de aceptación de las audiciones del aula según títulos registrados	326
Gráfico nº 98. La música popular de consumo no tiene lugar en mi aula	329
Gráfico nº 99. Escuchar la música de los alumnos ocasiona problemas	329
Gráfico nº 100. Criterios para la selección del repertorio de audiciones	338
Gráfico nº 101. Muestra de la entrevista. Distribución por sexos	355
Gráfico nº 102. Muestra de la entrevista. Distribución por tipo de centro	355
Gráfico nº 103. Muestra de la entrevista. Distribución por área territorial	356
Gráfico nº 104. Muestra de la entrevista. Distribución por formación académica	357
Gráfico nº 105. Muestra de la entrevista. Otras actividades profesionales	357
Gráfico nº 106. Muestra de la entrevista. Distribución por asignaturas y cursos que imparten.	358
Gráfico nº 107. Muestra de la entrevista. Experiencia docente	359
Gráfico nº 108. Mayores preocupaciones de los docentes	364
Gráfico nº 109. Preocupaciones de menor importancia para los docentes	365
Gráfico nº 110. Gustos musicales del profesorado	367
Gráfico nº 111. ¿Qué es la música para nuestros alumnos?	369
Gráfico nº 112. ¿Hay un repertorio común en Secundaria?	370
Gráfico nº 113. ¿Tienen los libros de texto un planteamiento historicista?	371
Gráfico nº 114. Criterios para la selección del repertorio	372
Gráfico nº 115. Recursos didácticos que se utilizan en la audición	373
Gráfico nº 116. Utilización de las TIC	374
Gráfico nº 117. Razones por las que utilizan las TIC	374
Gráfico nº 118. Principales dificultades en el uso de las TIC	375
Gráfico nº 119. Presencia/importancia de la audición en <i>Crescendo</i>	389
Gráfico nº 120. Tipos de música en <i>Crescendo</i>	391
Gráfico nº 121. Tipos de música en <i>Crescendo plus</i>	391
Gráfico nº 122. Tipos de música en <i>Crescendo Allegro</i>	391

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla nº 1. Técnicas de audición. 2º de ESO | 237
- Tabla nº 2. Técnicas de audición. 3º de ESO | 238
- Tabla nº 3. Técnicas de audición. 4º de ESO | 239
- Tabla nº 4. Compositores de música culta ordenados según frecuencia | 243
- Tabla nº 5. Obras de música culta ordenadas según frecuencia | 245
- Tabla nº 6. Compositores de música cinematográfica ordenados según frecuencia | 248
- Tabla nº 7. Obras de música cinematográficos ordenadas según frecuencia | 250
- Tabla nº 8. Compositores de música cinematográfica ordenados según frecuencia | 253
- Tabla nº 9. Obras de música cinematográfica ordenadas según frecuencia | 255
- Tabla nº 10. Distribución de centros de Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid | 278
- Tabla nº 11. Distribución de encuestas enviadas | 279
- Tabla nº 12. Gustos musicales fuera del aula: grupos | 327
- Tabla nº 13. Gustos musicales fuera del aula: estilos | 328
- Tabla nº 14. Registro de técnicas de audición en *Crescendo* | 394
- Tabla nº 15. Repertorio de música culta del siglo XX en el método *Crescendo* | 395
- Tabla nº 16. Repertorio de música popular moderna en el método *Crescendo* | 397
- Tabla nº 17: Repertorio de música cinematográfica en el método *Crescendo* | 398
- Tabla nº 18: Repertorio de world music en el método *Crescendo* | 399
- Tabla nº 19. Títulos de audiciones registrados con mayor frecuencia en los libros de texto | 433
- Tabla nº 20. Compositores y grupos registrados con mayor frecuencia en los libros de texto | 437

INTRODUCCIÓN

1. Justificación

Esta tesis estudia la presencia y el repertorio de la música del siglo XX en las aulas de Secundaria de la Comunidad de Madrid. La audición es uno de los procedimientos educativos fundamentales, como se refleja en el currículo oficial del área; sin embargo, hay un elevado grado de desconocimiento sobre qué músicas se escuchan y en función de qué criterios se selecciona este repertorio de audiciones.

La elección del tema se debe a varios motivos, entre los cuales destaca el interés profesional y su relevancia curricular. Al respecto de este último aspecto, el repertorio de audiciones supone una selección de contenidos de gran peso específico en la materia y determina el modelo cultural que se transmite.

La otra motivación se relaciona inevitablemente con nuestra propia biografía y expectativas profesionales, como profesora de música en Secundaria y autora de libros de texto. Como docente, hemos observado que la audición musical es uno de los procesos que, más allá de la escucha de los últimos éxitos comerciales, menos motiva al alumno y más complejo le resulta. Por ello, hemos venido investigando y poniendo en práctica experiencias de audición activa en Educación Infantil, Primaria y, de manera más específica, en Secundaria.

La música del siglo XX suscitó nuestra atención en los comienzos como docente hace algo más de dos décadas. En la formación inicial recibida en el Conservatorio, la música del XX se estudiaba con menor profundidad que la de siglos anteriores. Dentro del programa de obras para interpretar, el apartado denominado “contemporáneas” solía referirse mayoritariamente a piezas de Debussy; en las asignaturas de Historia y Estética de la Música, el siglo XX se trataba muy superficialmente al final del programa. Nuestro interés pedagógico por la escucha de música del siglo XX surgió en el primer año como profesora, al acompañar a los entonces alumnos de 8º de EGB a un ensayo de la Orquesta de Radio Televisión Española. En el programa figuraba *Atmósferas*, de Ligeti y la *Sinfonía n.º 39*, de Mozart. Sorprendentemente, Ligeti gustó a los estudiantes más que uno de los más conocidos músicos de la historia.

Los dos contextos en que se desarrolla la investigación son los libros de texto y el profesorado; ambos son determinantes en la elección del repertorio, y también han

formado parte de mi biografía profesional. Respecto al primer contexto, a lo largo de nuestra trayectoria como autora de libros de texto de música, hemos dedicado esfuerzos a la selección de obras musicales que pudieran atraer más a los estudiantes y a buscar la mejor manera de abordarlas en las aulas; nos iniciamos en la investigación sobre los mismos en los trabajos realizados para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Respecto al segundo contexto, el profesorado, a partir de los estudios sobre el pensamiento del profesor de música que se mencionan en esta tesis y de las opiniones que manifiestan abiertamente nuestros colegas, intuimos que la concreción del currículo es muy diversa y muy vinculada al llamado *currículo oculto*; es decir, los contenidos de la asignatura dependen de la propia visión del docente, quien de manera más o menos intencional distorsiona el currículo al suprimir, omitir, negar, deformar la información o desviar la atención.

Por último, la elección de la Secundaria como la etapa educativa a la que se circunscribe el estudio se debe a nuestra mayor sensibilización y vinculación actual con la misma. Consideramos que es la que plantea más y mayores retos al docente por razones derivadas de la propia etapa evolutiva, del sistema educativo actual y del contexto de la música de nuestro tiempo. La audición musical es especialmente importante en Secundaria dado el impacto de la música en la vida de los adolescentes. Por lo tanto, el repertorio de audiciones necesita análisis, reflexión y propuestas de mejora, de manera que la educación musical que se ofrezca esté a la altura de los tiempos.

El interrogante principal que pretendemos desvelar es conocer si se ofrece un repertorio de audiciones de obras compuestas en el siglo XX y en qué proporción con respecto al de otras épocas. A su vez, surgen estos otros interrogantes. Algunos de ellos se refieren directamente a las obras y estilos. ¿Qué músicas se escuchan en las aulas de Secundaria? ¿Cuál es el estilo de música predominante? ¿Cuáles son las obras más escuchadas? ¿Se escuchan con mayor frecuencia obras musicales de actualidad o, por el contrario, predomina la audición de músicas compuestas en siglos pasados?

También nos cuestionamos los criterios que siguen los profesores para elegir el repertorio de audiciones y qué procedimientos se desarrollan en las aulas de Secundaria para la audición de obras musicales. Otros interrogantes se orientan a la homogeneidad y/o heterogeneidad del repertorio. Por ejemplo, si todo el alumnado escucha las mismas obras y qué diferencias hay en el repertorio entre los distintos cursos.

Por último, nos planteamos distintas preguntas acerca de si se está ofreciendo una educación musical a la altura de los tiempos. ¿Se transmite en nuestras aulas de Secundaria una visión historicista de la música y de la enseñanza, basada en la música del pasado, o integradora de diversos entornos sonoros desde el punto de vista geográfico, temporal o estilístico? ¿Existe alguna relación entre la música de fuera del aula y la música del aula? ¿Se atiende en nuestras aulas a los gustos musicales de los alumnos? ¿La audición musical es un procedimiento “descontextualizado”?

A continuación se enumeran los aspectos que abarca la tesis, acompañados de las investigaciones y trabajos que los han abordado anteriormente.

La música del siglo XX

El primer aspecto de nuestra investigación es la música del siglo XX. Se trata de un periodo interesantísimo de la historia de la música en el que ésta experimenta numerosas corrientes y cambios en los parámetros del sonido; surge el jazz y la música popular urbana; conviven múltiples estilos y la música ha alcanzado una difusión internacional gracias a la tecnología. La expresión “música del siglo XX” generalmente alude a la música culta compuesta a partir del Impresionismo; sin embargo, hemos considerado el sintagma en un sentido más amplio que incluya todas las manifestaciones musicales del siglo pasado.

Se caracteriza por la multiplicidad y variedad geográfica y estilística. De forma sintética, suele clasificarse en tres grupos: música popular moderna o urbana, música culta o “clásica” y música popular o folclórica (Vilar, 1998). Los límites entre ellos no siempre son precisos y sus diferencias son de carácter musical y también sociocultural (Martí, 1998). En la música culta del siglo XX, se aprecia la multiplicidad de estilos, un lenguaje musical plural y la conservación del abundante patrimonio musical (Morgan, 1991; Fubini, 1988; Austin, 1984); sin embargo, sólo parte de su repertorio conecta con el público; las distintas tendencias derivadas del rock son, en cambio, las predominantes (Porta, 1996). La música tradicional ha experimentado el interés de la etnografía musical, ha inspirado la obra de los compositores y se ha fusionado con la música moderna en la música folk y en las denominadas “world music”.

Las tecnologías han revolucionado la creación musical y han contribuido a la “democratización” de la música por su amplia difusión en los diversos medios de comunicación. También han ayudado a la mercantilización de la música clásica

(Maenveau, 1993) y moderna (Vulliamy, 1977) y a la globalización, a pesar del actual multiculturalismo e interés por las manifestaciones autóctonas.

La multiplicidad de la música actual ha tenido repercusiones en la pedagogía musical, al menos, desde el punto de vista teórico en relación con el tema del repertorio de audiciones en el aula. Por un lado, la apertura hacia un nuevo lenguaje sonoro propio de la música del siglo XX y su integración en el aula fue abordada por pedagogos musicales como Self, Schafer o Paynter. Por otro, desde los años sesenta distintos autores han abogado por un currículo musical basado en un repertorio variado y ecléctico. Swanwich, Elliot, Green, Cripps, entre otros, proponen no trabajar sólo con la música clásica sino también con la de otras culturas y con la música popular urbana.

Agentes intervinientes en la selección del repertorio: currículo y profesorado

En la selección de las audiciones en el aula de música de Secundaria intervienen dos actores: el currículo y el profesorado. Respecto al primero de ellos, el tema de nuestro trabajo se sitúa en la asignatura que se imparte en la enseñanza obligatoria en el ámbito del llamado aprendizaje “formal” (Coombs, 1990). El currículo vigente¹, que se organiza en torno a los ejes de percepción y expresión, otorga un importante peso a la audición. A diferencia del currículo anterior², el actual parte del reconocimiento de la gran influencia de este “arte masificado y tecnologizado” en el que “la música es uno de los principales referentes de la juventud”; señala como finalidad del currículo “establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas” y propone que se parta de los gustos de los alumnos. En líneas generales, se pretende que los alumnos escuchen una variedad de géneros y estilos, aprecien la función de la música en distintos contextos, conozcan y utilicen medios audiovisuales y tecnologías de la información, elaboren juicios críticos, valoren el silencio y reconozcan los estilos de diferentes periodos de la historia de la música. El currículo no obliga ni compromete al docente a la escucha de determinadas músicas ni al desarrollo de técnicas específicas de audición. La selección del repertorio de audiciones, su integración en las programaciones y el tratamiento didáctico que éstas reciben corresponde al profesorado. Estudios de dentro y fuera de nuestro entorno señalan que el profesorado de música presenta unas prácticas educativas muy diversas, fruto de su personal filosofía educativa (Swanwick, 1991; Shepherd, 1991; Campbell, 1997;

¹ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre.

² Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

Lomas, 1994; Alsina, 1997; Ortega, 2005; Torija, 2005). Para unos profesores, más tradicionalistas e historicistas, la finalidad de la educación es la conservación y la presentación de las grandes obras de la historia de la música occidental, que consideran superior; para otros, más innovadores, la audición musical debe entroncar más con nuestro tiempo y la realidad del alumno, integrar la música contemporánea, la popular moderna y la de culturas no occidentales. Estos son más partidarios de presentar las audiciones con un enfoque globalizado con la expresión musical y la utilización de medios tecnológicos en detrimento del tratamiento historicista de la escucha.

La causa de la variedad de criterios en los profesores estriba en la formación dispar del docente, mayoritariamente clásica (Hardgreaves, Marshall, Nigel, North, Adrian, 2005; Swanwich, 1991) y poco abierta a otras culturas (Lauricia, 2000), que tiende a encasillarse en el tipo de música que le gusta, en la que está formado (Vilar, 1998; Baldridge, 1984, Fubini, 1973), en la que se siente seguro (Small, 1989). Por otro lado, los docentes de secundaria preocupados por dar clase de música a un número ingente y heterogéneo de alumnos y grupos, no suelen cuestionarse los principios que fundamentan y orientan sus prácticas pedagógicas (Del Ben y Henteschke, 2002).

El repertorio de “música escolar” y el de “música de fuera de la escuela”

Diversos estudios evidencian dos entornos musicales diferenciados para el alumno de Secundaria. El primero de ellos corresponde a la llamada “música del aula”, se produce en la enseñanza formal de la educación obligatoria y se caracteriza por la audición de música predominantemente clásica y el aprendizaje de partituras (Flores, 2008; Ibarretxe, 2008, entre otros). Según Bresler (2004), el repertorio musical del “currículo operacional” está constituido por un tipo de música denominado “música escolar” que interacciona con los otros géneros y que se desarrolla en un “meso contexto” (intenciones del currículum escolar), en un “micro contexto” (intenciones y experiencia de los maestros) y en un “macro contexto” (valores de la cultura y la sociedad).

El aprendizaje de la “música de fuera del aula” se realiza en un entorno de aprendizaje no formal extraescolar y en el informal. En este último, apenas se emplea el lenguaje musical y tiene una presencia mayoritaria del rock y del pop. La música desempeña un papel fundamental en la adolescencia, en los momentos de ocio individual y relacional. Diversos estudios en el mundo anglosajón (Gregory, 1994; Hardgreaves, 1998; Hardgreaves y Marshall, 2005), en el ámbito nacional (Megías y

Rodríguez, 2003; Ibarretxe, 2005; García Domínguez, 2005; Nebreda, 1999) muestran que los alumnos de secundaria escuchan música varias horas al día y que es el primer elemento de ocio doméstico, individual y relacional de los adolescentes.

Sus gustos difieren enormemente y dependen de diversos factores como el status social, económico, la cultura, la edad, el prestigio del compositor o los intérpretes y las amistades (Castell, 1982; Hardgreaves, 1998). Los medios de comunicación ejercen una enorme influencia. Investigaciones precedentes nos indican que en la educación primaria, influye más la TV (Ibarretxe, 2005) y en la secundaria, la radio (Nebreda, 2000) y que, sin distinguir aquí qué estilos son los que más gustan, la cadena más escuchada es *Los 40 principales* (Megías y Rodríguez, 2003; García Domínguez, 2005). En general, puede decirse que los gustos de los niños difieren mucho de los de los profesores (Hardgreaves, 1998; Swanwich, 1991; Giráldez, 2005), que la música de la escuela no suele coincidir con las prácticas de la vida y que, generalmente, los profesores desconocen e infravaloran los gustos de los alumnos (Hardgreaves, 1998).

El propio currículo que la actual LOE establece para la Educación Secundaria reconoce que dado el enorme peso de la música en la vida de los alumnos, se hace más patente la enorme distancia entre su música y la del aula, por lo que el profesorado necesita realizar un importante esfuerzo para lograr la conexión de los dos entornos. Además, los alumnos oyen mucho, pero escuchan poco, motivo por el que suelen ser consumidores pasivos que no analizan críticamente. La audición es un proceso fisiológico y psicológico en el que interviene la memoria, la inteligencia, la imaginación, las motivaciones, la afectividad, los sentimientos; que exige aprendizaje y práctica.

Las teorías de la pedagogía crítica de Giroux, el aprendizaje dialógico e inclusivo frente a la escuela reproductora, el aprendizaje significativo y el enfoque del currículo por competencias, entre otros, nos confirman que un medio eficaz para acortar distancias es la creación de un repertorio inclusivo de todo tipo de músicas, en el que se atienda a los gustos del alumnado y se utilicen los medios tecnológicos a nuestro alcance y con los que el alumno está muy familiarizado.

Los libros de texto, la selección del repertorio y la transmisión cultural

El estudio y análisis de los libros de texto de música es otro tema de esta tesis. En la era de las comunicaciones, el texto escolar sigue siendo el material más empleado y gran parte de los docentes delegan su toma de decisiones curriculares en los proyectos

curriculares. Por eso, son un instrumento extraordinario para conocer la escuela, las actividades de enseñanza-aprendizaje que allí se realizan y la información que se transmite, y, por tanto, el repertorio de audiciones que se ofrece a partir de las propuestas de los manuales. Sus características han variado a lo largo de la historia y en la actualidad viven un proceso de cambio desde el formato papel hacia el libro digital. Los textos escolares de música comenzaron a publicarse con profusión a partir de 1990, con la publicación de la LOGSE y, a diferencia de otras materias, el libro de papel se suele complementar con otros recursos audiovisuales y sonoros con las grabaciones de las audiciones propuestas en los libros.

La investigación educativa se interesó en primer lugar por los aspectos técnicos de los textos, tales como la organización y presentación del contenido, la adecuación a la normativa escolar y a la reforma educativa o el diseño de guiones para el análisis y elaboración.

A partir de los años setenta empezó a cuestionarse la función del libro de texto, su papel preponderante en la vida escolar y el condicionamiento que imponía en la relación didáctica. En la década de los ochenta comenzaron a difundirse una serie de trabajos de autores anglosajones (Stenhouse, Apple, Elliot, Mc Donald, Kemis, Carr, etc.) y españoles (Gimeno, Pérez Gómez, Coll, Zabala, entre otros) que se manifestaban contrarios a la transmisión de contenidos a través de los textos escolares y reivindicaban el protagonismo y la autonomía del profesorado en el diseño del currículo. Desde los años noventa, los manuales escolares son cuestionados también desde las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel y la sociocultural de Vigotsky.

El Proyecto Manes del Departamento de Historia de la Educación y Comparada de la UNED cataloga y estudia los textos escolares como fuente para reconstruir la escuela y su historia. Otros estudios han investigado también su función como instrumentos transmisores de ideologías, arquetipos sociales y económicos; su utilización y repercusión en las aulas y como objeto de consumo en el mercado editorial. En relación con el tema de nuestra tesis, se ha estudiado el papel que ejercen en la planificación del currículo, en la selección de contenidos y su condicionamiento metodológico (Parcerisa, 1996).

La investigación sobre los libros de música ha sido menos frecuente que la realizada sobre otras asignaturas. Existen algunas investigaciones sobre el repertorio en los textos escolares (Oriol, 2000; Godoy, 2003; Hernández, 2009); específicamente algunas han confirmado la escasa presencia de otros tipos de música distintos a la

clásica en los textos publicados con la LOGSE (Vilar, 1998) y con la LOE (Ibarretxe, 2008) y la resistencia de los textos a la innovación (Giráldez, 1998).

Esta tesis pretende contribuir al conocimiento por la comunidad educativa de cuáles son las obras y estilos musicales que más se escuchan, tomando como punto de partida los libros de texto y las opiniones de los profesores. Se tratará de describir el repertorio de audiciones más frecuente en la Educación Secundaria, especialmente de la música del siglo XX, y de descubrir cuáles son los criterios de los profesores para la selección de los mismos. También se valorará la relevancia de la audición en nuestras aulas, el grado de homogeneidad en el repertorio, las diferencias en el repertorio entre los cursos, el tratamiento didáctico que recibe la audición y, finalmente se pretende inferir si el modelo de educación que se transmite a partir de las audiciones es tradicionalista o innovador, de manera que la enseñanza musical de Secundaria esté contextualizada con nuestros tiempos.

Finalmente esta tesis reflexiona sobre el papel que está ejerciendo el profesorado en Secundaria y sus necesidades de formación ante el constante cambio de contenidos de la asignatura y propone mejoras en la elaboración y utilización de los libros de texto. En definitiva, con este trabajo se intenta mejorar el proceso de formación del saber y hacer didáctico reflejado en dichos materiales.

2. Objetivos e hipótesis

La finalidad de esta investigación es determinar el repertorio de obras que se escucha en las aulas de Educación Secundaria. Conforme a los antecedentes consultados en la bibliografía, partimos de una hipótesis inicial, entendiendo que ésta como indica Malbrán (2006, p. 50), “en sentido amplio equivale a suposición o conjetura, a expectativa de solución de un problema”: La audición musical es una actividad relevante, de la cual un porcentaje muy bajo del repertorio corresponde a la música del siglo XX y recibe un tratamiento historicista.

Los principales objetivos son dos: averiguar el peso de la música del siglo XX en la Educación Secundaria e identificar los criterios tanto de los profesores como de los autores de los materiales curriculares para la selección de las obras musicales.

De éstos, derivan otros objetivos más específicos, que han sido formulados considerando los principios de parsimonia, pertinencia, grado de generalidad-

especificidad, igualdad de destinatarios, comunicabilidad en el uso del lenguaje y destino común.

Objetivos:

1. Describir el repertorio de las audiciones escolares a partir de lo reflejado en los textos escolares y materiales curriculares de Secundaria y de las opiniones del profesorado.
2. Identificar los estilos musicales más frecuentes en los materiales curriculares.
3. Descubrir cuáles son las obras más escuchadas por los estudiantes de Secundaria en las aulas.
4. Valorar la presencia de la música del siglo XX en las aulas de Secundaria.
5. Identificar los criterios por los que los profesores eligen el repertorio de obras musicales.
6. Apreciar si la audición en Secundaria ofrece a los alumnos un repertorio homogéneo o heterogéneo.
7. Averiguar la filosofía educativa y la visión de la cultura que ofrecen (estática, tradicionalista, historicista, innovadora, cambiante, integradora) los libros de texto y los profesores de Secundaria.
8. Analizar el grado de conexión entre la “música de fuera del aula” y la “música del aula” en Secundaria.

Tras la revisión documental y las conclusiones obtenidas en la investigación previa sobre la presencia de la música del siglo XX en los libros de texto nos permitimos, además, elaborar unas subhipótesis descriptivas referidas a los libros de texto, en las que se “expresan estimaciones más o menos precisas a modo de expectativas a suposiciones previas que desconocemos si serán o no verdaderas” (Sabariego, 2004, p. 131). Son las siguientes:

1. La audición es una actividad predominante en los textos en detrimento de la expresión musical.
2. Los libros de texto presentan una falta de homogeneidad respecto a las audiciones musicales entre las distintas editoriales y los distintos cursos.

3. La mayoría de las audiciones propuestas de los libros de texto corresponden al tipo de música denominada culta o clásica anterior al siglo XX.
4. La música contemporánea del siglo XX apenas se trabaja en las audiciones propuestas en los libros de texto.
5. La audición de obras de música clásica se propone más en 3º de Secundaria.
6. La audición de obras de música moderna se propone más en 4º de Secundaria.
7. Los libros de texto de Secundaria no plantean la audición desde la actividad sino desde un tratamiento histórico.
8. La música que los textos proponen para escuchar en las aulas de Secundaria tiene poca conexión con la música de fuera del aula.
9. Los textos escolares de Secundaria no siguen las orientaciones LOE y transmiten una visión de la cultura estática e historicista.

3. Metodología

La metodología es descriptiva y multimetódica. Combina el enfoque cuantitativo y el cualitativo. Las conclusiones finales se obtienen a partir de la triangulación de las informaciones obtenidas mediante los distintos procedimientos.

Tras analizar la bibliografía existente sobre el tema y averiguar los métodos y resultados de otras investigaciones, se eligieron los dos contextos de estudio (los libros de texto y el profesorado) y los enfoques metodológicos correspondientes. Para estudiar los textos escolares y conocer la propuesta de repertorio que éstos realizan, se optó por el análisis de contenido; para conocer las opiniones y creencias de los profesores y la función que ejercen en la selección del repertorio, se eligió la encuesta en sus dos modalidades de cuestionario y entrevista.

Análisis de contenido

El primer contexto del estudio son los textos escolares. En la primera fase de la investigación hemos realizado un análisis de contenido de los libros de texto de música de Secundaria editados en España a partir de 2006. Se ha analizado una muestra muy amplia, formada por un total de veintiocho libros que cumplen estos criterios: ser materiales curriculares destinados al alumno publicados a partir del año 2006, en lengua

española y utilizados en la Comunidad de Madrid. Las editoriales analizadas han sido doce. Por orden alfabético son las siguientes: Almadraba, Anaya, Casals, Editex, Edelvives, Everest, Marfil, McGraw-Hill, Pearson, Santillana, S.M. y Teide.

El proceso se desarrolló en varias fases. En la primera se decidió la metodología; en la segunda se seleccionó la muestra en función de su accesibilidad; en la tercera se establecieron las unidades de análisis y se diseñó un instrumento específico para la recogida de datos; en la cuarta, se procedió al análisis de los datos y se obtuvieron los resultados y conclusiones.

Las variables y categorías de estudio son las siguientes: presencia de la audición musical, tipos de música (cultura, folclórica o tradicional, popular moderna, cinematográfica, culta o clásica anterior al siglo XX, world music), técnicas de audición activa, compositores del siglo XX y obras propuestas para la audición.

Cuestionario y entrevista

El segundo contexto de estudio es el profesorado. Para obtener datos sobre sus opiniones y creencias, en la segunda fase de la investigación se aplicó la técnica de encuesta en sus dos modalidades: cuestionario y entrevista.

En el cuestionario participó una muestra representativa en tamaño y características formada por ciento cuarenta y cuatro profesores seleccionados mediante los distintos muestreos: no probabilístico, probabilístico, por accesibilidad y por “bola de nieve”. Los profesores encuestados presentan una amplia heterogeneidad en función de su formación inicial, nivel educativo en el que imparten la asignatura, área territorial del centro de destino. El tamaño y las características de la misma son representativos de la población por lo que, en lo referido a la muestra el estudio es válido y fiable.

La investigación se desarrolló en tres fases. En la primera o de preparación, se elaboró un cuestionario que fue validado por una encuesta piloto y por la prueba de jueces, en la que participaron expertos en música, lingüística y pedagogía; se averiguó la población y se seleccionó la muestra inicial por muestreo probabilístico. En la segunda fase, o de desarrollo de la investigación, aplicamos la encuesta. Se recogieron los cuestionarios mediante correo electrónico; otros fueron entregados en mano de manera indirecta o directamente a la investigadora en distintas actividades de formación permanente para profesores de música. En la tercera fase o de análisis, se realizó un vaciado manual seguido del tratamiento estadístico de los datos mediante el cálculo de porcentajes y medidas de centralización. Con la ayuda del programa informático Excel,

efectuamos la representación gráfica de los resultados obtenidos con polígonos de frecuencias y diagramas de sectores para, posteriormente, analizarlos y extraer las conclusiones.

Para complementar la información, realizamos entrevistas a catorce profesores de Música de Secundaria, de perfiles profesionales variados, seleccionados por su accesibilidad, su labor profesional y su diversidad. En nuestra investigación, hemos adoptado esta técnica cualitativa como complementaria tanto del estudio cuantitativo aplicado mediante los cuestionarios a los profesores, así como del análisis de contenido de los libros de texto. Específicamente, las opiniones de las entrevistas nos aportaron datos que no pudimos obtener con el cuestionario a los profesores. Este proceso de investigación también se desarrolló en varias fases. En la primera, optamos por un tipo de entrevista y elaboramos el guión de la misma; en la segunda, realizamos personalmente las entrevistas de manera individual; en la tercera realizamos la transcripción y resumen, el análisis cualitativo de los datos y se redactaron las conclusiones.

Contrastando estos resultados con los obtenidos en las fases anteriores, la información se ha triangulado y se han completado los objetivos de nuestra investigación.

4. Contenido del Informe

La tesis se organiza en dos partes. La primera ofrece un marco teórico en el que se abordan los aspectos que abarca la tesis, acompañados de una revisión de la bibliografía con las investigaciones y trabajos que han abordado el tema anteriormente. La segunda parte contiene propiamente una investigación de carácter descriptivo en la que se obtienen, describen y analizan los datos a través del análisis de contenido y la aplicación de cuestionarios y entrevistas al profesorado. Además, se desarrolla nuestra aportación didáctica y se finaliza con la exposición de las conclusiones.

Cierra esta tesis la Bibliografía y Webgrafía, seguida de un total de diez anexos en los que se recogen los registros de los datos de los diferentes procesos de investigación.

El marco teórico consta de cuatro capítulos.

En el capítulo 1 se ofrece una visión general de los distintos estilos musicales, se analiza el lenguaje musical moderno y, finalmente, se presentan y valoran los aspectos socioculturales que afectan a la audición de la música del siglo XX en las aulas de Secundaria.

En el capítulo 2 se reflexiona sobre la audición de obras musicales en el aula y el papel que ejercen en la elección del repertorio de audiciones sus dos agentes intervinientes: el currículo y el profesorado. El currículo de la asignatura otorga un importante peso específico a la audición, pero no determina la escucha de determinadas músicas, por lo que la selección del repertorio de audiciones corresponde al profesorado. En este sentido, se acude a estudios que señalan que esta elección depende de la filosofía educativa más tradicionalista o innovadora del profesorado.

En el capítulo 3 se exponen investigaciones anteriores sobre el repertorio específico musical más frecuente en las enseñanzas formal, no formal e informal y sobre el gusto musical y las diferencias existentes entre las preferencias de los alumnos y los profesores. Se demuestra la disociación actual entre la música de la escuela y la de la vida y se argumentan las amplias posibilidades de integrar la música escolar con la del exterior al aula, mediante una selección variada y actualizada del repertorio.

En el capítulo 4 se efectúa un recorrido por las investigaciones y las bases teóricas en las que se apoya el estudio de los libros de texto. Tras un acercamiento a su definición, evolución y características, se analizan sus distintos aspectos y se aportan datos relevantes encontrados en la revisión documental, especialmente referidos al papel que ejercen en la planificación del currículo, en la selección de contenidos y su condicionamiento metodológico; se nombran otras investigaciones relacionadas con esta investigación y se valora el importante papel de los textos escolares en la selección de los contenidos y del repertorio en la asignatura de Música en Secundaria.

La segunda parte del trabajo o diseño de la investigación corresponde a los capítulos 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11.

En el capítulo 5, se presenta el análisis de contenido como método elegido para esta investigación, se justifica su idoneidad y se señalan otras investigaciones relacionadas con el tema que lo han aplicado. También se describen brevemente las fases en las que se ha llevado a cabo el presente trabajo, se informa del universo y se describe la muestra, sus características y los criterios para la selección. Además, se señalan las unidades de registro, variables y categorías, el instrumento de registro y también el procedimiento de análisis de datos.

En el capítulo 6, se exponen los resultados parciales obtenidos respecto a la presencia de audiciones y tipos de música en cada una de las editoriales, cursos, así como los datos totales. Se presentan mediante gráficos transferidos al programa informático Word desde Excel.

En el capítulo 7, se exponen los resultados parciales obtenidos respecto al tratamiento didáctico de la audición, a las obras musicales y a los compositores del siglo XX propuestos para la audición en cada una de las editoriales, por cursos y de manera global. También se presentan las conclusiones finales de la investigación sobre el repertorio de audiciones en los libros de texto, agrupadas en relación con los interrogantes, objetivos e hipótesis que nos planteamos.

En el capítulo 8, se justifica la idoneidad de la encuesta para esta investigación, se describen brevemente las fases en las que se ha aplicado, la muestra, sus características y los criterios para la selección, se muestra el guión elaborado para el cuestionario y se señalan las categorías.

En el capítulo 9, se recogen los resultados parciales sobre las opiniones y creencias del profesorado de Secundaria de la Comunidad de Madrid acerca del repertorio de audiciones de música contemporánea en las aulas de Secundaria y el papel que ejercen en la selección curricular. Estos resultados se presentan organizados conforme a los distintos interrogantes y temas de la investigación, indicándose en cada caso la pregunta de referencia en el cuestionario. Para ello, se han elaborado gráficos y cuadros que ilustran las observaciones y comentarios que realizamos sobre cada uno de los resultados obtenidos de las respuestas del cuestionario.

En el capítulo 10, presentamos las conclusiones finales de la investigación sobre las opiniones y creencias del profesorado en relación con el repertorio de audiciones musicales, la presencia de la música contemporánea, los criterios de selección y la conexión entre la música del aula y de fuera de ella.

En el capítulo 11 se expone la investigación desarrollada mediante la técnica de la entrevista. Se justifica su idoneidad y función en la investigación, se refieren brevemente las fases en las que se han llevado a cabo las entrevistas; se describe la muestra, sus características y los criterios para la selección, se explica el guión para la entrevista, se señalan las categorías y se exponen los resultados y conclusiones.

En el capítulo 12, presentamos nuestra aportación didáctica y algunas propuestas que facilitan la comunicación entre la música de la calle y la escolar y la integración de un repertorio de música del siglo XX en las aulas de Música de Secundaria en la

Comunidad de Madrid. La aportación se organiza en dos apartados que se corresponden con nuestra doble condición de autora de libros de texto de Secundaria y docente.

Por último, en el capítulo 13 se recogen las conclusiones finales complementarias, tras el proceso de triangulación en los dos contextos investigados: los libros de texto y los docentes, ambos agentes de la selección del repertorio. Se da finalmente respuesta a los interrogantes y objetivos de la investigación, se exponen las limitaciones y dificultades encontradas para llevar a cabo esta investigación, sus aportaciones y las nuevas vías abiertas para otras investigaciones.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. LA MÚSICA DEL SIGLO XX

Introducción

El repertorio de música del siglo XX que se escucha en las aulas de Secundaria y su rango de presencia en relación con otros estilos musicales es el tema central de nuestro trabajo. A pesar de su cercanía en el tiempo, el siglo XX no es el periodo de la historia de la música más conocido por el público. En este capítulo ofreceremos una visión general de los distintos estilos musicales, comentaremos el lenguaje musical moderno y, finalmente, analizaremos los aspectos socioculturales que afectan a la audición de la música del siglo XX en las aulas de Secundaria.

Reflejar en unas pocas líneas la música del siglo XX es una tarea harto difícil, ya que existen volúmenes extensos dedicados únicamente a algunas de las corrientes, los compositores o los estilos musicales del pasado siglo. La mayor y principal dificultad estriba en la amplitud del tema y en las múltiples facetas que plantea, tanto musicales como sociológicas.

En el siglo XX se han producido más innovaciones que en cualquier otro período de la historia. Los profundos cambios en las ciencias y en la tecnología han provocado una transformación de la sociedad y la cultura única y sorprendente que, obviamente, ha afectado de manera significativa a la música. De ahí que la música del siglo XX haya pasado por distintas etapas que se han ido sucediendo con mayor velocidad que a lo largo de todos los siglos anteriores.

El panorama de la música del siglo XX y de la música actual se caracteriza por su gran variedad y por sus importantes repercusiones en la sociedad. Las tecnologías han modificado la composición y ampliado la difusión musical, lo que ha contribuido a la globalización de la música, a la difusión de la música moderna, a la creación de una fuerte industria del disco, tanto en la música popular como en la música clásica, a la distribución de música con formatos digitales y a través de la Red y a la búsqueda por las discográficas de nuevas vías de negocio con las que paliar la piratería y la crisis

actual de la industria del disco¹. El arte musical está comercializado (Maneveau, 1993; Adorno, 1958); se ha creado el término “mediamorfosis” (Bontinck, 1997; Blaukoft, 1989) para referirse al dominio cuantitativo y económico de la música, transmitido por los medios de comunicación. Nos encontramos, en conclusión, ante una nueva concepción del arte, caracterizada por la tecnologización, “mediamorfosis” y mercantilismo, experimentación, multiplicidad y fusión de estilos.

1.1. Aproximación a la música del siglo XX

1.1.1. Multiplicidad y variedad

“El siglo XX cultiva una variedad de estilos en la música mucho mayor que la de cualquier otro periodo anterior. A ello contribuye la conservación del abundante patrimonio musical, el progresivo contacto con la música de otras culturas y la posibilidad de escuchar música en disco y cinta (por su repercusión, invenciones comparables a la imprenta). La música refleja también en esta pluralidad el *espíritu de la época*, si es que aún puede hablarse de tal a la vista de su diversidad.” (Michels, 1995, p. 519)

En un primer acercamiento a los estilos musicales del siglo XX, se aprecia un abanico muy amplio y variado, debido a la convivencia de múltiples estilos y a la conservación del abundante patrimonio musical (Michels, 1995; Morgan, 1991). En opinión de Morgan, “el pluralismo de la música contemporánea no es solamente estético y geográfico - en este sentido abarca diferentes estilos de música o música procedente de diferentes partes del mundo- sino que es también histórico -abarcando diferentes épocas cronológicas - ”². Igualmente, afirma que este pluralismo es fruto de nuestro tiempo ya que “la ausencia de un acuerdo en ciertas áreas como la política y la religión, y desde luego en otras cuestiones efímeras como el diseño de ropa o muebles, encuentra su corolario en las artes [...] La música expresa el espíritu general de una época, no se puede esperar que también refleje un acuerdo que no existe en ningún sentido”. (Morgan, 1991, p.508-509)

¹ Por ejemplo, Alandete (2009) señala que se está produciendo el fenómeno de un aumento de ventas de singles digitales que se comercializan en la red Internet, mientras que las ventas de álbumes completos en formato CD se desploma.

² Por ejemplo, en el siglo XX se ha revitalizado la música medieval. En el caso del canto gregoriano, fue restaurado con la Editio Vaticana y en los 90, las grabaciones cantadas por los monjes benedictinos de Santo Domingo de Silos (Burgos) alcanzaron los primeros puestos de las listas de ventas de Europa y Estados Unidos.

Gran parte del pluralismo es geográfico. Debido a la rápida sucesión de acontecimientos políticos (entre ellos, las dos Guerras Mundiales), sociales, económicos, demográficos, culturales y artístico-musicales, los centros geográficos de la música cambian: Francia y el impresionismo; Viena y el expresionismo; Estados Unidos y el jazz, la música cinematográfica y la música popular urbana. Precisamente, Estados Unidos se convertirá en el centro geográfico más importante de la vida musical del siglo XX. Allí se produjeron las primeras “tournés” de éxito de los intérpretes, triunfaron en los primeros años veinte Rabel y Puccini (Ross, 2009); allí se desarrolló la industria discográfica y se recibió la cultura musical de los emigrados por la crisis de la Europa de la posguerra y/o huidos de regímenes totalitarios (Salveti, 1986). En el momento actual, el pluralismo geográfico se traduce en la globalización y en la mundialización, conceptos que abordaremos más adelante.

Las sucesivas corrientes se agrupan cronológicamente según su desarrollo antes o después de la Primera y Segunda Guerras Mundiales (Michels, 1995, p. 519). Entre las más relevantes, pues algunos de sus compositores son los más significativos en la primera mitad del siglo XX, están “los ismos”: los últimos *Nacionalismos* (Bartok), *Impresionismo* (Debussy), *Posromanticismo* (Richard Strauss, Mahler), *Dodecafonismo* (Schoenberg), *Expresionismo* (Webern), *Neoclasicismo* (Prokofiev, Stravinsky, Shostakovic), *Futurismo* (Varèse, Honegger, Poulenc...), *Utilitarismo* (Hindemith, Weill, Orff.), “*Grupo de los Seis*” (Milhaud, Duray, Poulenc, Honegger, Tailleferre y Satie). En esa primera mitad de la centuria, nace además el jazz, se desarrollan el teatro musical y la música para el cine sonoro.

En la segunda mitad del siglo XX se incorporan las nuevas tecnologías, lo que favorece el surgimiento de corrientes como la música concreta, aleatoria, electrónica, minimalista o electroacústica. Se produce un gran desarrollo de los instrumentos electrófonos y de nuevos procedimientos de composición y grabación por medios informáticos. La música se difunde y comercializa a través de los *mass media*, surge la música popular derivada de los estilos del rock, que en las últimas décadas se fusiona con distintos estilos, entre ellos el folk; florece también la “world music”. A partir de los años 70, aparece el concepto de post-modernidad.

El pluralismo musical se manifiesta no sólo en la variedad y multiplicidad sino también en la fusión y la mezclanza. Muestra de ello es que la música africana (que por cierto vive etapas de estudio y difusión de la mano del folk y/o las denominadas “world music”) está tomando rasgos de la música americana, a la que hace siglos

inspiró como consecuencia del tráfico humano de esclavos (Mbuyamba, 1997). La moderna música folk realiza una fusión de los estilos actuales con los ritmos, temas y melodías tradicionales, aunque recurre a menudo a los instrumentos más modernos o actualiza algunos autóctonos, por ejemplo, construyendo gaitas electrónicas. Este proceso de fusión no es reciente sino que ha sido la tónica general de la música del siglo XX. Buenos ejemplos son obras tales como *Historia de un soldado* “por la lograda mezcla de estilos, con referencias precisas a la tímbrica del jazz y, en general al mundo del circo o del music-hall” (Salveti, 1986, p. 74) o la afición al jazz y a la música circense y, en definitiva a la música de consumo del denominado Grupo de los Seis³.

Dentro de la multiplicidad, ¿cuáles son los distintos estilos musicales? La respuesta es muy difícil, ya que los distintos tipos de músicas están frecuentemente fusionados. Según Morgan (1991, p. 507), la naturaleza pluralista de la llamada edad postmoderna muestra un panorama en el que los perfiles entre los distintos tipos de música a menudo se han entremezclado hasta llegar a ser invisibles.

Bantock (1968) y Vulliamy (1977) clasifican esta multiplicidad de estilos en popular moderno, culto y folclórico e indican que las diferencias entre unos y otros son de carácter musical y también sociológico (Adorno, 1958), separados por líneas no siempre claras: la música culta o clásica sería la llamada "cultura elevada", folclórica sería la llamada "cultura folclórica", y popular sería la de la "cultura de masas". Según Vinay (1986), la tendencia a la fusión actual genera confusión entre los distintos géneros musicales y está ocasionada e incentivada por la homologación cultural que efectúan los medios de comunicación. Bantock (1968) advierte que la comercialización de la música ha tenido como consecuencia el interés por categorizarla en función del estilo, la instrumentación, el grupo de oyentes al que se dirige, etc. De la misma opinión es Hardgreaves, quien considera que la grabación musical ha contribuido a la falta de diferenciación entre música culta y popular:

“Debido a que la música grabada está fácilmente disponible y es sencillo transferirla, manipularla y almacenarla, ésta se ha convertido en un recurso accesible para todos. En la actualidad, esta música está disponible a un coste relativamente bajo a través de los Walkman, el vídeo musical, Internet y otros medios, y su producción y grabación se han visto revolucionadas por el MIDI, la grabación digital o los procesadores y secuenciadores de sonido. Esto ha tenido dos efectos importantes: el primero es la distinción entre música “seria” y “popular” ha llegado a ser mucho menos significativa que en el pasado. Debido a que la gente tiene la opción de escuchar prácticamente cualquier tipo de música, en cualquier

³ Por ejemplo, entre otros, Auric fue compositor de fox-trot y Milhaud se inspiró en ritmos hispanoamericanos (Austin, 1984).

momento y en muchas situaciones diferentes, la música se ha desmitificado y, al mismo tiempo, globalizado: sería imposible establecer algún tipo de consenso sobre qué piezas y qué estilos o géneros podrían considerarse como “serias” o “populares”, como se ha venido haciendo hasta ahora” (Hardgreaves, 2005, p.12).

La fusión supone un enriquecimiento musical, pero también plantea distintas incógnitas. Así, Fubini (1973) considera que favorece la confusión de los lenguajes musicales de cada estilo; Martí (1998) cree que dificulta de manera especial la distinción entre lo culto y lo popular en la producción cultural actual, no sólo debido a los cambios sociales y tecnológicos experimentados en las últimas décadas, que han debilitado claramente la validez de los referentes antes mencionados, sino también porque carecemos de la perspectiva histórica, pues en la evolución del siglo no han existido criterios consensuados e inviolables que sirvan para diferenciar lo que denominamos “alta cultura” de la popular. Este autor ofrece, además, una visión crítica y señala que esta división habitual que se realiza entre música culta, popular y folclórica no se fundamenta en criterios musicales referentes a la materia sonora, sino en criterios contextuales de tipo sociocultural, fuertemente marcados por el componente ideológico clasista, que parece discriminar la cultura “de los de arriba”, de “los de abajo”, o nacionalista, “la popular”.

Desde el punto de vista del tema de esta tesis, Giráldez indica que “esta dicotomía entre culto-popular, discutible y discutida por la posmodernidad, así como el hecho de asociar lo popular a lo carente de calidad, están en la base del fenómeno por el cual estas formas de producción artística sólo logran traspasar los muros de la escuela en pocas ocasiones y no consiguen legitimarse en el currículo” (Giráldez, 2007, p.41)

Aun reconociendo que las fronteras entre los estilos son frágiles y que las caracterizaciones de cada uno de ellos no son del todo exactas, en este trabajo hemos realizado un esfuerzo por organizar los estilos musicales del panorama actual y, atendiendo a las fuentes consultadas⁴, hemos decidido organizarlos según la siguiente tipología:

- Culta o clásica: música antigua (Edad Media, siglos VII-XIII; Renacimiento, siglos XIV, XV y XVI), barroca (XVII-XVIII) música clásica (XVIII) y romántica (XIX).
- Popular o tradicional: música de origen anónimo y colectivo y difusión oral a través de los siglos en el ámbito rural de Occidente. Ha sido organizada y

⁴ Austin, 1984; Alsina y Sesé, 1994; Cripps, 1999; Fubini, 1973,1993; Grout, 1988; Lanza, 1987; Michels, 1995; Morgan, 1991; Salvetti, 1986; Vinay, 1986.

catalogada a partir del siglo XIX gracias a los estudios musicológicos. Se denomina música étnica a la música popular de culturas no occidentales.

- Contemporánea: música culta o clásica compuesta desde el Impresionismo a nuestros días.
- Popular moderna: todos los estilos de música popular urbana que derivan del jazz y del rock.
- Escénica: teatro musical, el ballet, música cinematográfica.
- “World music”: músicas generadas a partir de la fusión entre sonidos étnicos, tecnológicos y estilos derivados del rock.

Obviamente, el primer tipo de música aquí reseñado no será tratado en este capítulo por pertenecer a épocas anteriores al siglo XX. En el caso de la música popular, tradicional y étnica hemos optado por no incluirla de forma directa en nuestro trabajo debido a la amplitud de temas y su complejidad. Randel (1997) señala la dificultad de decidir si una canción concreta es una canción folclórica. En su diccionario define esta música así: relativamente sencilla, rural, interpretada normalmente por no profesionales, de tradición oral, utilizada por amplios sectores de la población, característica de una nación, sociedad o grupo étnico. Esta música que tuvo gran sentido en la sociedad rural, en el siglo XX ha sido objeto de estudio musicológico, grabaciones e interpretaciones gracias a la “re-creación” de músicos que mantienen y “reciclan”⁵ el patrimonio cultural. Específicamente en nuestro trabajo tendrán presencia como fuente de inspiración de compositores, especialmente los nacionalistas, y en sus versiones evolucionadas en el folk o world music.

1.1.2. Un nuevo lenguaje musical

“El siglo XX heredó un sistema tonal agitado en sus bases y encaminado ya hacia su total destrucción. Desde luego, muchos compositores continuaron escribiendo música tonal a la manera tradicional [...], pero el rasgo más importante que rodeó a la música del siglo XX ha sido, sin ningún tipo de duda, el movimiento que se dio más allá de la tonalidad funcional, y en menor medida, más allá de las formas musicales tradicionales asociadas a ella. Ambos cambios alcanzaron nuevos tipos de organización tonal a través de nuevos medios, o de sistemas atonales basados en nuevos métodos de composición” (Morgan, 1991, p. 24)

Desde finales del siglo XVIII se había creado un tipo de “lenguaje musical universal” aceptado en toda Europa que empieza a tambalearse a partir del

⁵ La agrupación Dulzaineros del Bajo Aragón, por ejemplo, se autodefine como “recicladores de músicas” (Jambrina, 2009)

Romanticismo y entra en crisis en el siglo XX. Aunque existen diferencias entre los distintos estilos, señalamos en este apartado algunas de las características que definen los parámetros del sonido en la música del XX. Fácilmente se advierten cambios respecto al timbre: es muy explorado por los compositores, existe una primacía del elemento tímbrico-percusivo⁶, (incluso otros instrumentos como los de cuerda o el piano reciben un tratamiento percusivo)⁷ y se utilizan clusters o golpes. La orquesta se define con nuevos planteamientos. Por un lado, se disuelve la masa orquestal del romanticismo sinfónico mediante la escisión de los empastes tímbricos habituales y el uso de timbres “puros” de instrumentos solistas (sobre todo la flauta, el oboe y el corno inglés) y el empleo de trompas y timbales para expresar resonancias lejanas (Salvetti, 1986, p. 44); por otro lado, se tiende al camerismo o uso de pocos instrumentos⁸. Es decir, hay un gusto y deleite por el timbre de cada instrumento, lo que se traduce en que no se doblan los instrumentos en las composiciones para música de cámara. Además, una de las más importantes innovaciones es la desaparición de las barreras tradicionales entre sonido y ruido, con la incorporación de nuevos elementos al discurso musical: ruidos, sonidos de la naturaleza y nuevas sonoridades por medios artificiales y electrónicos⁹. Un ejemplo de ruidos en música es *Water music* de Cage para piano, radio, silbatos, contenedores de agua y baraja. En definitiva, según Fubini (1973) se produce una ruptura con el nexo lingüístico tradicional, gracias al empleo de ruidos, de sonidos electrónicos, de instrumentos tradicionales usados fuera de su contexto, lo que se consigue por obra del escándalo intencionado y la búsqueda de un nuevo universo sonoro.

En la música popular los instrumentos predominantes son la guitarra eléctrica, el bajo, la batería, la caja de ritmos y los teclados electrónicos. El tocadiscos fonográfico también pasa a ser un instrumento productivo y no sólo reproductivo, al emplearse técnicas innovadoras tanto por los músicos de las vanguardias como por los DJ de la música moderna. Las “world music” incorporan instrumentos tradicionales fusionados con los de la orquesta sinfónica y/o las bandas de rock.

Respecto a la intensidad, las vanguardias han experimentado con el silencio y los microsonidos pero, en contraste, el panorama sonoro actual es de un volumen

⁶ Buen ejemplo de ello es *Ionización* de Varèse, compuesta para 41 instrumentos de percusión (Vinay, 1986, p. 94).

⁷ Por ejemplo, *La Consagración de la Primavera* de Stravinsky.

⁸ Por ejemplo, *Kammersymphonie* de Schoenberg tiene 15 solistas de los cuales 10 son de viento y 5 de cuerda.

⁹ El “théréminvox” es un instrumento tecnológico (Vinay, 1986, p. 36).

considerable y la hipersonorización y la amplificación constante del sonido se produce tanto en la música clásica como en la popular moderna. Dice Abril (2002)¹⁰ que los sistemas mediáticos de grabación y de reproducción imponen unos estándares de volumen excesivos, que hacen que, por ejemplo, escuchemos un clavecín sonar con la intensidad de un órgano de iglesia en primer plano, mientras que, en condiciones acústicas reales, no es posible.

Como indicaba Morgan en la cita que encabeza este apartado, los mayores cambios dentro de la música culta se advierten en la armonía: se produce una ruptura con la armonía tradicional y la tonalidad, lo que origina corrientes que van desde la atonalidad a la politonalidad (Milhaud), pasando por la denominada por el Grupo de los Seis “tonalidad sucia” (Salvetti, 1986, p. 82), es decir, “aquella cuyos centros tonales están bien presentes y sirven para delimitar los diferentes momentos de la obra, pero añadiendo a los acordes tradicionales notas disonantes”. Según Morgan (1991, p. 20) “las mayores innovaciones de final del Romanticismo no fueron sólo tímbricas sino que tuvieron lugar dentro del sistema tonal: el uso del cromatismo, la disonancia, relaciones tonales inusuales”. Por el contrario, la monodia acompañada es la principal textura del rock y el pop y su armonía se basa en acordes (Cripps, 1999).

El concepto de altura tradicional en ocasiones se pierde en la música contemporánea¹¹ y las melodías se vuelven más inestables y se inspiran en músicas lejanas en el tiempo (modos medievales, modos griegos), en el espacio (Oriente y países exóticos), escalas pentatónicas, “blues”, etc. La música popular presenta en cambio melodías simples, fácilmente recordables, breves y con elementos repetidos (Rodríguez, 1999).

El ritmo también se ve modificado. En el jazz abundan las síncopas y los ritmos a contratiempo; en la música popular moderna, se utiliza principalmente el compás cuaternario y la estructura rítmica es el beat. En cambio, en la música culta el ritmo ya no es regular y medido, son frecuentes los cambios de compás, los ritmos irregulares y las polirritmias. *El Preludio a la siesta de un fauno* muestra la descomposición del compás tradicional con su ritmo vaporoso y la falta de acentuación regular. Según Fubini, la música contemporánea también cuestiona el concepto de tiempo: existe un “tiempo vivido, tiempo interior y tiempo espacio”; a partir de Debussy, surge una nueva

¹⁰ En Barañano, A., Martí, J., Abril, G. Cruces, F., De Carvalho, J.J. (2002). “World Music. ¿El folklore de la globalización?”.

¹¹ Por ejemplo, en la “voz declamada” de *Pierrot Lunaire* de Schoenberg.

clase de discurso musical, en el que la música no sigue un discurso lineal y rectilíneo, y se concibe el tiempo como el instante, al modo de Kierkegaard y Nietzsche. “Cada instante encierra un valor, no en función del que le seguirá o del que está previsto que le siga, sino que encierra un valor de por sí” (Fubini, 1973, p.137-138).

Las formas musicales que se habían desarrollado con el lenguaje del sistema tonal son cuestionadas por el experimentalismo del siglo XX. Según Fubini, (1973, p. 139) “el término estructura se emplea continuamente en los textos de vanguardia, pero de un modo totalmente equívoco: a menudo se contraponen la macroestructura de las músicas tradicionales a la microestructura de las músicas de hoy”. En ocasiones no hay estructura. Por ejemplo, Cage, coloca en calidad de supremo árbitro de la composición musical, lo casual. “El azar es la estructura misma” (Fubini, 1973, p.141); algunos compositores destruyen sus composiciones una vez interpretadas o grabadas. El jazz tiene sus propias formas, pero también valora la indeterminación en las improvisaciones. Lo mismo ocurre con el pop y el rock, donde las improvisaciones tienen cabida dentro en su forma musical más habitual: la canción con estrofas y estribillos con distintas variantes.

Ante algunos de los nuevos estilos musicales se hacen imprescindibles nuevas grafías con las que representar la música que las partituras tradicionales y el solfeo tradicional no son capaces de representar. En contraste, en buena parte de la música popular, la composición se efectúa originalmente sin necesidad de la notación musical y todo el proceso se efectúa mediante la transmisión oral, principalmente a partir del texto y las anotaciones de los acordes con el sistema alfabético anglosajón.

1.1.3.El impacto de las tecnologías

Delalande (2008) denomina “primera revolución tecnológica de la música” a la producida aproximadamente en el XIII con los inicios la notación musical y “segunda revolución tecnológica de la música occidental” a las consecuencias en la música de la introducción de la tecnología en el siglo XX. Desde el fonógrafo que creó Edison hasta hoy, la reproducción de la música ha experimentado grandes avances (disco plano a 150 revoluciones por minuto, disco microsurco, el Long Play, cassette, compact disc, DVD, CDRom, MP3, MP4, Internet, e incluso en el teléfono móvil). La electricidad y la informática aplicadas a la música han permitido modificar radicalmente la creación y la composición de la música y que se pueda componer sin una formación académica.

Además, han logrado que se difunda en más lugares y a más gente. Morgan (1991) considera que la música electrónica es uno de los desarrollos tecnológicos que más han afectado profundamente a la vida musical del siglo XX, ha cambiado por completo la creación y difusión de la música popular moderna o urbana y ha contribuido a la globalización de la música, homogeneizando los gustos musicales internacionales y creando una fuerte industria.

Respecto a la composición, dice Morgan (1991, p. 486) que “los compositores comenzaron a concebir la composición como la organización de todos los sonidos posibles, especialmente de aquellos disponibles gracias a la tecnología del siglo XX”, como la ampliación de la percusión o la invención de nuevos instrumentos, como el primer órgano electrónico inventado por Louis Hammond en 1929 o los fonógrafos de velocidad variable que se habían utilizado para transformar sonidos grabados con anterioridad. Según Morgan (1991), la música electrónica se originó tras la Segunda Guerra Mundial en 1948, en la radio nacional francesa donde Pierre Schaefer comenzó a producir pequeños estudios grabados, basados en las transformaciones de sonidos naturales como el de un tren o un piano. Llamó a este tipo de música electrónica música concreta, un nombre que ha pasado a ser la denominación estándar de los sonidos naturales o concretos, a diferencia de la música electrónica, en la que los sonidos originales se producen artificialmente, por medios puramente electrónicos. Morgan (1991, p. 502) señala que la consecuencia más directa ha sido “el borrón existente en la distinción entre lo que es el sonido musical y ruido, siendo este último un elemento compositivo (*sic*) cada vez más significativo”; para él, la invención que más impacto ha tenido en la técnica compositiva ha sido la grabadora de cintas porque “el proceso de colocar en un mismo lugar sonidos grabados con anterioridad, ya sea uniendo pequeños trozos de distintos materiales heterogéneos o combinando hechos musicales individuales dentro de complejos grupos simultáneos mediante la grabación “multitrack”, ha llevado a muchos compositores a reinterpretar el significado del término “componer” (Morgan, 1991, p. 504).

Los medios tecnológicos contribuyen a la difusión de la música en los medios de comunicación; así, se ha hecho un elemento imprescindible en el cine, la televisión, la radio o la publicidad. La música es un gran apoyo para la radio; durante muchos años del siglo XX, la radio se convirtió en el principal modo de difusión de las canciones de moda, que se interpretaban en directo en el estudio; actualmente existen miles de emisoras dedicadas en exclusiva a estilos musicales concretos. Morgan considera que el

fonógrafo, “acercó al oyente medio a una variedad de música anteriormente inimaginable, y la radio, extendió enormemente esto mismo. [...] Para el oyente de música, la radio proporcionó una serie de fonoteca ideal con acceso a enormes archivos de grabaciones y retransmisiones de interpretaciones en vivo” (Morgan, 1991, p. 502).

Según Frith (2006), el impacto tecnológico ha sido realmente decisivo en la música popular, más que en la culta; “los micrófonos, los amplificadores y los altavoces han sido componentes muy importantes para la casi totalidad de la música grabada, sea clásica o folk, jazz o popular. Pero sólo en la música popular y en el rock estas tecnologías pueden ser consideradas de vital importancia, verdaderamente esenciales para el proceso, tanto de la expresión musical como de su experiencia” (Frith, 2006, p. 31). De la misma opinión es Goodwin, para quien en la música popular no existe distinción entre la música grabada y la música en directo, ya que “la interpretación en directo de la música popular es tan dependiente de las tecnologías de la producción y la reproducción de audio[...] como cualquier grabación hecha en estudio” (Godwin, 1999, p. 49).

Giráldez señala que a partir de la década de 1960, los últimos cambios creativos se han visto afectados por la informática y se ha aminorado la distancia entre las artes y la tecnología con distintas aplicaciones creativas de las TIC, lo que ha transformado profundamente las bases de la creación, la difusión y el consumo de obras artísticas; incluso ha surgido un arte por y para la red Internet, que utiliza un lenguaje específico (Giráldez, 2007b).

Hay, por último, que tener en cuenta que en la actualidad las posibilidades de acceder a la música son mayores dentro de la música grabada que en las interpretaciones en vivo, muchas de las cuales cuentan con el apoyo tecnológico y la amplificación del sonido.

1.1.4. La música como objeto de consumo

“Esta cultura popular a la que nos hemos venido refiriendo está en todas partes y es multifacética. A medida que los jóvenes aumentan su consumo, se van convirtiendo cada vez más en el blanco de los intereses comerciales y de las industrias culturales en particular. Los jóvenes son, probablemente, los mayores consumidores de los productos de la industria musical, el cine o la moda” (Fubini, 1973, p.42)

El consumo de todo tipo de música a través de distintos medios crece con el avance de la tecnología y de sus múltiples formatos. Las tecnologías de la información han facilitado la aparición de una música de consumo y para el ocio, como demuestra

que los inicios del rock and roll coincidan con los de las grabaciones en disco y las transmisiones por la radio. Goodwin (1998, p. 82) señala que si bien “consumimos la música en una amplia variedad de formas, claro está, muchas de las cuales no implican un intercambio monetario explícito [...], la actual industria está construida sobre la base de la propiedad de los derechos de autor y la distribución musical y actualmente las corporaciones musicales más poderosas (Universal, BMG, EMI, Sony; Warner) forman parte de supercorporaciones del entretenimiento que tratan de beneficiarse a toda costa de todos los medios y canales por donde discurre la música en el plano global (música impresa, CDs, televisión por cable y vía satélite, el cine, Internet, etc.)”.

Se trata, por tanto, de un proceso de masificación de la cultura, especialmente la popular. Los peligros de la música de masas son evidentes ya que ésta es considerada "estéril, homogeneizada y carente de integridad artística" (Hargreaves, 1998, p. 202) pues su único común denominador es la medición de audiencias televisivas, ventas de libros, discos, etc. Vulliamy (1977) atribuye a la masificación de la cultura las siguientes características: la música seria no está sujeta a presiones comerciales, resulta del potencial creativo único del artista; además, la música popular es homogénea, mientras que la clásica está subdividida en varios tipos diferentes con límites estrictos; por otro lado, la música popular inhibe el crecimiento de la cultura elevada, debido al mero predominio cuantitativo de la primera en los medios de educación de masas; finalmente, la música popular es impuesta desde arriba y la audiencia (compuesta, por lo general, de adolescentes), está por tanto explotada.

El fenómeno de la música como objeto de consumo afecta a todos los géneros y estilos. La música clásica ya lo había sido (Salvetti, 1986) con la opereta, el café concierto del París, Londres del XIX, los salones de baile de Viena o el cabaret francés de inicios del XX. Por otro lado, también se considera que la música culta, como expresión artística está comercializada, igual que todo tipo de arte, como indica Maneveau (1993), y ya indicara Adorno en 1929. Al reducir el resultado del arte a un objeto, el objeto artístico, la sociedad ha introducido un elemento que hasta entonces resultaba completamente extraño en la relación con el arte: el beneficio económico (Maneveau, 1993, p. 196). También Adorno (1958) había señalado que en la cultura actual la música clásica adopta los modos de los medios de comunicación de masas.

El mundo del arte, y por ende el arte musical, ha vivido una creciente industrialización, que se resume en dos conceptos a los que se refiere Bontinck (1997, p. 120): “la mediatización y la comercialización. Mediatización significa el desarrollo y

uso de nuevos medios de producción y distribución de la creación cultural y la comercialización significa la subordinación de la creación cultural a los principios económicos”. Recoge también este autor el término “mediamorfosis” acuñado por Blaukopt y define así sus características desde el punto de vista musical: el dominio cuantitativo y económico de la música transmitida por los medios electrónicos; la tecnología se ha filtrado no sólo en la grabación, sino también en los procesos de creación y constituye un reto para la educación musical.

Según Giráldez (2007a) “ha cobrado fuerza la polémica entre arte y mercado, sociedad de consumo y gusto estético [ya que...] el mismo arte elevado ha terminado por convertirse en una mercancía y una industria. [...]. En este contexto, es fácil ver que el arte actual ha dejado de estar ligado a las ideas de progreso y a las utopías que, desde la modernidad, impulsaron en su momento una verdadera revolución social”. Sin embargo, este hecho no es tan malo ya que hoy en día “los productos de las industrias culturales (como la publicidad, la música, el cine o la televisión y otros medios) sirven a menudo como una puerta de entrada a través de la cual muchas personas pueden acceder a la cultura y a las artes. En este sentido, los programas de educación artística pueden ayudar a los jóvenes a descubrir la variedad de expresiones culturales ofrecidas por las industrias culturales y a responder críticamente a esta oferta”.

Otro tema que tratar es la ampliación del público gracias a la tecnologización y a los productos de las industrias musicales. El público es por ello muy heterogéneo y existen distintas subculturas musicales, cada cual con su propio público (Morgan, 1991). Según Delalande, el perfil del oyente se forjó en los conciertos públicos desde comienzos del siglo XX con dos funciones distribuidas: los compositores y los intérpretes eran los productores, y el oyente, mero receptor, “sólo tenía que aplaudir”. En este proceso social tuvo, además una gran repercusión el desarrollo del mercado del disco (Delalande, 2008, p.14).

El público de la música culta es bastante homogéneo en todo el planeta, pero es minoritario, especialmente en el caso de la música contemporánea (Salvetti, 1986, p.23). Según Morgan (1991, p. 509) “las orquestas sinfónicas y las compañías de óperas, que durante años representaron los dos géneros dominantes de la música occidental, han asumido cada vez más el estatus de museos dedicados a conservar el pasado musical”. En este sentido, como señala Salvetti (1986, p. 18), a finales del XIX surge el concepto de repertorio, es decir, la relativa homogeneidad de la música ejecutada que pertenecía cada vez más al pasado y cada vez menos al presente. En la música popular no existe

esta homogeneidad y hay multiplicidad de estilos; aunque algunos grupos en sus conciertos se dedican a tener asegurado su éxito tocando viejos éxitos (López, 2003). El público mayoritario corresponde a la gente joven y “los bienes musicales se encuentran entre los primeros que los jóvenes adquieren por sí mismos, dado que son relativamente asequibles, pueden transportarse con facilidad y se prestan a un disfrute reiterado” (Goodwin, 1999, p. 102).

Por último, no quisiéramos acabar este apartado sin hacer notar que la música también es tratada como objeto de consumo en la publicidad. Los anuncios transmitidos en radio, televisión o Internet, los videoclips y otros medios sonoros utilizan habitualmente la música para relacionarla con un producto. Al emitirse frecuentemente, de forma inconsciente, asociamos la canción a la marca. Para ello, se recurre a canciones de moda, a músicas conocidas por todo el mundo, fragmentos de música clásica y/o se componen sintonías específicas.

1.1.5. La música como fenómeno sociológico

El aspecto sociológico de la música es igualmente importante. La música cumple distintas funciones en nuestra vida: educa, sensibiliza, socializa, relaja, mantiene las tradiciones, y sobre todo, divierte. Para Adell (1998, p. 45-48) “la música es hoy un hecho social en el que participan no sólo la notación y los instrumentos sino toda una serie de fenómenos sociales”. Según indica, la gente utiliza la música, especialmente la popular, en primer lugar, para responder a cuestiones referentes a su propia identidad, ya que ofrece el placer de la autoidentificación inmediata; en segundo lugar, proporciona a las personas un modo de gestionar la relación entre su vida pública y su vida privada (por ejemplo, con las canciones de amor); además, da forma a la memoria personal, pues organiza nuestro sentido del tiempo e intensifica nuestra experiencia del presente. Afirma que “la buena música pop representa el "yo" en relación con la sociedad, creando, a través del impacto potente del sonido, un continuo flujo de conciencia" (1998, p. 46).

Por otro lado, como se señalará en los apartados siguientes, el mercado ofrece la uniformidad, la homogeneización de los gustos musicales y la ausencia de sentido crítico. Los gustos musicales tienen también connotaciones sociológicas: determinan identidades y pertenencia a grupos cerrados en los que en ocasiones se percibe intolerancia entre los adolescentes y jóvenes. En la música popular “la industria de la

música es de enorme importancia y también una fuente de placeres y contenidos ya que las canciones y los sonidos que se fabrican y se comercializan han pasado a formar parte de la memoria colectiva de la gente, han contribuido a la construcción de identidades nacionales, étnicas, sexuales, etc.” (Frith, 2006, p.13)

Otro fenómeno sociológico que destacar es que en el siglo XX la práctica amateur tiende a desaparecer. En opinión del compositor Pierre Boulez¹² la relación con la música es cada vez más pasiva, aunque sea mayoritaria y de calidad, porque sólo se escucha y apenas se interpreta. Sin embargo, también en el ámbito francés Delalande (2008) considera que las tecnologías están cambiando la relación pasiva y vertical entre intérpretes y auditores ya que la gente si bien no canta o toca instrumentos, sí compone y hace música con medios tecnológicos. Según este autor, “al menos un millón de personas compone hoy en día en Francia en sus ordenadores personales” y difunde sus producciones entre otros aficionados mediante redes de intercambio (Delalande, 2008, p. 12). Denomina “horizontal” a este modelo de sociedad musical basada en la creación y el intercambio y considera que la escuela puede apropiarse de él y así frenar el poder moldeador de gustos de la industria discográfica.

Desde el punto de vista sociopolítico, la música popular se ve influida por algunos acontecimientos y personajes relevantes. López (2003) señala entre las personalidades influyentes en la revolución musical de los sesenta a Patrice Lumumba, líder de la independencia del Congo, país de la rumba congoleña luego convertida en soukous; a Fidel Castro, cuya revolución y posterior bloqueo por Estados Unidos inspiró canciones de Bob Dylan, entre otros; y al Che Guevara, a quien el grupo Manu Chao o Ska-Pa han dedicado canciones.

Hay que señalar también que el consumo de la música permite que los intérpretes y compositores tengan la oportunidad de difundir sus obras en diferentes espacios musicales y medios tecnológicos, lo que ha ampliado los distintos oficios musicales más allá de los de compositor e intérprete. Por ejemplo, la difusión de la música para el consumo en los mass media hace necesaria la figura de un productor e ingeniero asociado al músico. Dice Paris (1985) que desde los años 80, el nombre del intérprete se impone poco a poco, se vende e incluso hace olvidar, a veces, al del compositor. “Ocupa un lugar más importante en la música contemporánea al participar en la elaboración de la obra o al agregar secuencias aleatorias. Pero cara al repertorio de

¹² Opinión expresada en una entrevista realizada por Iberní (2005).

los siglos precedentes, nada ha cambiado” (Paris, 1985, p. 13). El intérprete se ha convertido en una figura social de la música. Antes de la aparición del disco, el intérprete era sólo el oscuro servidor del compositor, su aporte no era trascendente, pero hoy quedan muchos documentos sonoros muy representativos. Actualmente, los intérpretes son instrumentistas, directores de orquesta, cantantes. En el ámbito de la música culta compositores como Mahler, Richard Strauss, Maderna y Boulez fueron también intérpretes. Los medios de reproducción sonora y la facilidad de desplazamiento han posibilitado al intérprete un mayor renombre y en ocasiones le facilitan el seguir los modos del “show bussines”.

Por su parte, los directores también han devenido grandes protagonistas de los productos musicales, e incluso ha emergido el divismo del director de orquesta. Los hay también muy diversos y de esta diversidad deriva en ocasiones el carácter más tradicional o progresista de las diferentes instituciones, la mayor o menor apertura a las novedades de los jóvenes compositores (Salvetti,1986). Muchos compositores han sido también directores (Stravinsky, Shostakovich, Boulez) e intérpretes de composiciones propias o ajenas.

En relación con los conciertos actuales, expresa Boulez en una entrevista (Iberni, 2005, p. 51): “todo ha cambiado mucho en el siglo XX porque el disco permite reescuchar una y otra vez una obra, generando un contacto permanente. De ahí que la experiencia de un concierto se haya convertido en algo raro pero indispensable, y está para ser vivida junto a otras personas en un momento preciso. Esa experiencia es tan importante para el que toca como para el que escucha”.

1.1.6. Mundialización

“La tendencia a conformar una especie de “aldea global”, en la que las fronteras nacionales y regionales van dejando de tener sentido en la medida en que son rebasadas por fronteras simbólicas que enlazan poblaciones que pueden o no compartir un territorio geográfico, pero que sí comparten un espacio virtual gracias a las tecnologías de la información, da lugar a una unidad que queda reflejada en lo que se ha dado en llamar *mundialización cultural*” (Ortiz, 1997, p. 36)

Los términos globalización, aldea global y mundialización vienen aplicándose desde las últimas décadas al mundo del arte y, específicamente a la música. En un contexto tecnológico y de globalización económica, la música se ha visto afectada por el multiculturalismo, la hibridación y la mundialización cultural, especialmente en la música popular, pero también en la culta. Para Fubini, el lenguaje musical del siglo XX

es plural y global. Plural porque conviven la etnomusicología y el descubrimiento de la música de los demás, la crisis del lenguaje tonal y la invención de otros sistemas como el dodecafónico, etc. Sin embargo, considera que en las últimas décadas del siglo XX ha habido un espíritu unificador, “el lenguaje musical se ha encaminado hacia la universalización” (Fubini, 1973, p. 184). Es decir, ya que “el arte de nuestra época no puede enmarcarse dentro de un estilo concreto, debe ser entendido como una especie de “arte global” que puede abarcar tanto las posibilidades estilísticas y técnicas que han existido a lo largo de la historia como las que coexisten en la actualidad” (Ortiz, 1997, p. 37). Dentro de la música popular, López (2003) considera que la música pop del periodo entre 1966 y 1975 “fue la primera globalización juvenil de la historia” porque los músicos estaban unidos por la misma estética. Más recientemente, considera que las “world music” son un ejemplo de música de fusión de ritmos étnicos con modernos como efecto de la mundialización musical (López, 2003).

Fubini señala las siguientes causas de la universalización del lenguaje musical en el siglo XX: “además del vertiginoso aumento de cambios culturales y de la intensificación de la información a todos los niveles, hay que tener en cuenta el proceso de uniformidad al que se han sometido los instrumentos musicales y, finalmente, la importancia que ha adquirido la difusión de la música electrónica y el uso de la computadora. Este último fenómeno ha dado un nuevo impulso a la instauración de un lenguaje musical que, más que universal en el sentido clásico de la palabra, querría denominar internacional” (Fubini, 1973, p. 184)

Existen, como contrapunto, distintas visiones críticas, como la de McLuhan y Powers (1990), para quienes la globalización supone una amenaza para la supervivencia de las diferentes tradiciones culturales.

1.2. La música culta contemporánea

“La música contemporánea es aquella en la que se inicia en la música una *nueva era*, dividiéndose nítidamente la historia de la música en dos partes carentes de continuidad: por un lado todo el pasado musical hasta Webern [...]; por otro lado, la nueva música, que inaugura una nueva era, una época que no reconoce ninguna tradición debido a que rechaza el concepto de tradición propiamente dicho, una época que rechaza el valor estético debido a que no aspira a crear obras de arte en el sentido que lo hizo el pasado, una época que rechaza la historia debido a que se propone volver intrascendente y destruir el sentido que se le ha dado a la historia en sí misma.” (Fubini, 1973, p. 132).

Se llama contemporánea a la música compuesta desde el impresionismo hasta nuestros días (Michels, 1995; Morgan, 1991; Austin, 1984). Es múltiple y variada, ya que los estilos son muchos, diversos, opuestos y “se basa en supuestos estéticos y técnicos significativamente distintos” (Morgan, 1991, p. 9). Con afán sintetizador, dichos supuestos serían los siguientes: la ruptura con las leyes del lenguaje musical heredado del Romanticismo, la apertura a un amplio espectro sonoro en el que se incluye el ruido, los sonidos electrónicos, todo tipo de escalas¹³; crisis del antiguo concepto de música como esparcimiento y adorno; experimentalismo¹⁴ y cientifismo.

El paso de la vieja música a la nueva fue un proceso histórico que se extendió de forma gradual desde el final del Romanticismo del siglo XIX hasta el Modernismo del siglo XX. Algunos de los hitos más importantes que los autores señalan son también dispares. Para Morgan, es el periodo de 1907-1908 en el que Arnold Schoenberg rompió totalmente con el sistema tonal tradicional¹⁵; para Salvetti, el nacimiento de la música de jazz; para Austin, el *Preludio a la siesta de un fauno*; para Fubini, el estreno de *La Consagración de la Primavera*.

A continuación se presentan las distintas corrientes y tendencias del siglo XX, acompañadas de una breve descripción de sus principales características, se nombran algunos de los compositores más relevantes y algunas de las obras más significativas. Se trata de un recorrido a todas luces incompleto, porque nos veremos en la necesidad

¹³ Busoni señaló en sus *Apuntes para una nueva estética de la música* publicados en 1907 que el agotamiento de la vieja tradición pronto llevaría a los compositores hacia un “sonido abstracto, una técnica clara, un material tonal ilimitado”. (Morgan, 1991, p. 485)

¹⁴ Para Fubini (1973, p. 133), la música de vanguardia “sustituyó el concepto tradicional de obra de arte como organismo acabado y autosuficiente para sustituirlo por el concepto de obra abierta como investigación experimental.

¹⁵ “El mejor lugar para colocar la línea divisoria podría estar al final de la primera guerra mundial, cuando se levantó una enorme reacción antirromántica contra, entre otras cosas, el culto a la expresión personal que había persistido a través de las dos primeras décadas del siglo, aunque no de forma única, en el movimiento expresionista que se dio antes de la guerra y con el cual se vinculó a Schoenberg” (Morgan, 1991, p. 10).

de dejar a muchos en el tintero, y, en ocasiones, inexacto, porque la mayoría de los compositores pasaron por distintas etapas.

Las corrientes y tendencias de la música del siglo XX pueden dividirse en dos periodos fundamentalmente: anterior y posterior a la Segunda Guerra Mundial.

1.2.1. Corrientes de la primera mitad del siglo XX

1.2.1.1. Nacionalismos

Son corrientes compositivas dentro del Romanticismo que se extendieron desde la segunda mitad del siglo XIX hasta aproximadamente la Primera Guerra Mundial en los países de la periferia europea como afirmación de su identidad nacional. Fue decisiva la contribución de la etnomusicología, disciplina que estudia, según rigurosos principios científicos, la música popular en todos sus componentes y manifestaciones. Los nacionalismos más importantes y sus compositores más señalados son el nacionalismo ruso (Glinka, Grupo de los cinco), el checoslovaco (Smetana y Dvorak¹⁶), el escandinavo (Sibelius en Finlandia y Grieg en Noruega), el húngaro (Kodály), el inglés (Vaugh-Williams), el polaco (Paderewsky), el danés (Nielsen), el rumano (Bartok) y el español (Turina, Granados, Albeniz y Falla¹⁷). La música nacionalista se caracteriza por el predominio de la melodía, la mayoría de las veces de origen popular, el ritmo rico, inspirado en las danzas populares, las armonías sencillas, y la instrumentación variada. Para (Vinay, 1986, p.15) “el estudio y la asimilación de las estructuras del canto popular fueron una de las causas de su emancipación de la tradición romántica y de la conquista de un estilo personal” en el siglo XX.

1.2.1.2. Impresionismo

El Impresionismo musical nació en Francia hacia el año 1882 bajo la influencia de la pintura impresionista y la literatura simbolista. “Intentó traducir en elementos concretos del lenguaje musical la estética simbolista y decadente” (Salveti, 1986, p. 43). Se caracteriza por una melodía desdibujada, sustituida por una sucesión de acordes; la ruptura con la armonía tradicional, al utilizarse acordes formados por intervalos inusuales; y, por último por el colorido orquestal brillante. El Impresionismo importa de

¹⁶ La obra de Dvorak supuso un impulso a la música de Estados Unidos a finales de siglo ya que llevó la tradición romántica europea y se fijó en las raíces musicales negras e indias (Vinay, 1986, p. 83-84).

¹⁷ La producción de estos dos últimos supera el nacionalismo y tiene un carácter más internacional. Por ejemplo, las obras para piano, especialmente las de Falla, tienen conexiones con Debussy.

otros países las escalas pentatónicas, los instrumentos como el gong y los de la orquesta de gamelán; de otros tiempos de la historia de la música, recupera los modos antiguos y descubre la escala de tonos enteros. El resultado es una atmósfera sonora basada en impresiones auditivas, con un clima de vaguedad e imprecisión.

Los principales compositores impresionistas son Satie, Ravel y Debussy. El primero de ellos fue ferviente antirromántico y autor entre otras obras de *Tres piezas en forma de pera* y *Gymnopédias*. Ravel¹⁸ es considerado por algunos post-impresionista, ya que su estilo tiene influencias del Clasicismo, el Barroco, la música oriental y el jazz. Fue un gran orquestador y realizó grandes instrumentaciones de obras propias y ajenas. Destaca en su producción el ballet *Dafnes y Cloé*, *Pavana para una infanta difunta*, *Rapsodia española*, *Espejos* y *Bolero*. La obra de Debussy está ligada al simbolismo literario. Su primera obra “impresionista”, *Pelleas y Melisande* fue compuesta sobre textos del poeta Maeterlinck; su amistad con el poeta simbolista Mallarmé le hizo escribir la obra *Preludio a la siesta de un fauno*, obra orquestal compuesta en 1905 con el subtítulo “Tres esbozos sinfónicos” sobre textos del poeta. Compuso numerosas canciones de gusto exquisito y piezas instrumentales, sobre todo para piano. Otros músicos contemporáneos del Impresionismo musical pero de tendencias posrománticas y wagnerianas fueron Indy, Camille Saint Saëns, Fauré y Dukas, muy conocido por su poema sinfónico *El aprendiz de brujo* (Salvetti, 1986).

Los autores de la música francesa de las décadas siguientes son el “Grupo de los Seis” formado por Milhaud, Duray, Poulenc, Honegger, Tailleferre y Satie, de tendencias musicales opuestas al Expresionismo y más cercanos al Neoclasicismo.

1.2.1.3. Posromanticismo

A finales del siglo XIX, aunque el Romanticismo ya estaba superado por nuevas corrientes estéticas, Alemania siguió la gran tradición sinfónica heredada de la perfección formal de Brahms y la grandiosidad de Wagner. Los principales compositores que persistieron en el Romanticismo son Mahler¹⁹, que desarrolló la sinfonía, aumentó su minutaje y el número de ejecutantes; Rachmaninov, compositor de sinfonías y conciertos para piano y orquesta; Richard Strauss, compositor de la conocida

¹⁸ Para Ross, (2009, p.115) Ravel es, junto con Bartok, uno de los compositores “realistas” del cambio de siglo ya que durante su carrera recurrió a material folclórico.

¹⁹ El último romanticismo se concreta en *Tristán e Isolda*. “Gustav Mahler será el último y formidable canto del cisne en plena conciencia de tal hecho” (Marco, 1993, p. 89)

Así habló Zarathustra. En Italia, la ópera verista del finales del XIX se prolonga en el XX con las producciones de Mascagni, y de Puccini (Salveti, 1986).

1.2.1.4. Escuela de Viena

La llamada Segunda Escuela de Viena²⁰ formada por Schoenberg y sus discípulos Berg y Webern es una corriente expresionista. El Expresionismo musical, que suele fecharse año 1907 por coincidencia con *Las muchachas de Avignon* (Picasso) y el drama *Asesin* de Kokoschka, está ligado al movimiento pictórico y literario del mismo nombre. Musicalmente, consigue la expresión desgarrada mediante la renuncia a las leyes de la tonalidad y la armonía, con sus constantes disonancias. Además, en obras como *Pierrot Lunaire* (Schoenberg) se cambia la melodía por un canto declamado llamado *Sprechgesang*, en el que la *sprechstíme*, o voz recitadora, interpreta sólo un perfil de alturas no definidas y en las que la voz llega al grito desgarrado. Paul Hindemith continuó con la corriente expresionista después de la Segunda Guerra Mundial (Salveti, 1986). Para Morgan (1991), la mayor innovación de Arnold Schoenberg fue la creación del Dodecafonismo en 1923, sistema que pretendía establecer un nuevo orden sonoro que sustituyera al de las escalas mayores y menores. Consiste en la ordenación de los doce sonidos de la escala cromática formando una gran serie, que recibe el nombre de serie original, sin que exista ninguna referencia a las leyes tonales. El Dodecafonismo fue cultivado por la mayoría de los compositores del siglo XX en alguna de sus etapas, incluido Stravinsky. Otros autores ofrecen una visión más crítica y consideran que el mayor mérito de Schoenberg fue abrir la puerta al serialismo. Para Fubini, Schoenberg no ha tenido tanta influencia en los compositores modernos porque, al fin y al cabo, no renegó de la escala diatónica aplicada a la altura de las notas y considera que Schoenberg cometió un error por “no entrever el universo sonoro implicado en la serie y por servirse de la dodecafonía como de una ley rigurosa, para controlar la escritura cromática” (Fubini, 1973, p. 135)

Son discípulos de Schoenberg Alban Berg (1885-1935) compositor de la ópera *Wozek*, una de las óperas más importantes del siglo XX según Marco (1993), y Anton Webern (1883-1945), creador del Serialismo, en el que los elementos de las series son alturas, duraciones o cualesquiera otros valores musicales.

²⁰ Se denomina Primera Escuela de Viena a la producción desarrollada por Haydn, Mozart, Beethoven y Schubert en los siglos XVIII y XIX en esta ciudad centroeuropea.

Otras tendencias que proceden del Expresionismo son el Futurismo, que se caracteriza por la utilización de los sonidos indeterminados o ruidos (Varèse, Honegger, Poulenc...) y el Utilitarismo (Hindemith, Weill²¹, Orff).

1.2.1.5 Neoclasicismo

El Neoclasicismo es una de las pocas corrientes que pretende conectar con el público nuevamente y cuyos músicos “se distinguen por una desatada aversión a toda ideología” (Fubini, 1973, p. 194). Este movimiento se inspira en modelos renacentistas, barrocos y clásicos, buscando una nueva sencillez y rechazando la abstracción. No obstante, se trata de una música que utiliza un lenguaje moderno en cuanto a armonía, timbres, ritmos, melodías, etc. y está muy influenciada por el jazz y otras tendencias del siglo XX.

Un número muy extenso de compositores en algún momento de su trayectoria han sido neoclásicos, a saber: Busoni, los franceses del “Grupo de los Seis”; durante alguna etapa, los alemanes Richard Strauss, Orff, Hindemith y Kurt Weill; el americano Aron Copland; en Inglaterra, Britten; en Hungría, Bartok; en España un periodo de Manuel de Falla (*Retablo de Maese Pedro*, *Concierto para flauta, oboe, clarinete, violín y violonchelo*), Ernesto Halffter y Joaquín Rodrigo; en Italia, Respighi y Casella, entre otros.

Capítulo aparte merecen los compositores del denominado sinfonismo ruso de la Unión Soviética, con músicos como Shostakovich, Stravinsky, (*Pulchinella*), Prokofiev (*Sinfonía clásica*) y Kachaturian, que escriben una música que “se plantea como un arte de masas que, si bien quiere ser una música revolucionaria y nueva que refleje la nueva sociedad, su lenguaje se limita a los elementos ya asimilados de la música del XIX” (Marco, 1993, p. 78).

Para finalizar el recorrido musical por este periodo, es necesario hacer referencia a la música de Estados Unidos, potencia económica, cultural y política tras su intervención en la Primera Guerra Mundial. El norteamericano Gershwin, el ruso Stravinsky o los franceses Milhaud y Ravel son personalidades destacadas en este momento. La principal aportación será, como veremos más adelante, el nacimiento del jazz y su posterior influencia en la música de entretenimiento europea y en la música culta sinfónica.

²¹ Kurt Weill evoluciona hacia “la música de cabaret, sobre ritmos bailables, sobre corrillos burdos y pegadizos en los que las palabras son clarísimas y gritadas” (Salvetti, 1986, p. 130)

1.2.2. Las vanguardias musicales de la segunda mitad del siglo XX.

A consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos recibirá la emigración de compositores europeos y rusos; y acogerá las distintas vanguardias musicales con “estilos tan diversos como el de Cage, Stockhausen, Berio, Maderna, Boulez, Nono; si bien tienen todos ellos en común la idea de cortar con el pasado e iniciar una nueva época sin lazos, sin ataduras” (Fubini, 1973, p. 192). A diferencia de las vanguardias históricas del periodo anterior, las neovanguardias de posguerra no se erigen en una continuación sino que se sustentan en concepciones intelectuales, persiguen la exploración de las nuevas posibilidades expresivas del sonido y utilizan las tecnologías.

1.2.2.1. Música concreta

Se inicia a finales de los cuarenta en París con los primeros magnetófonos. Se denomina así porque el material sonoro existe en la realidad de manera concreta (máquinas, naturaleza, el tráfico...); era grabado por un micrófono y transformado posteriormente en un laboratorio. A modo de ejemplo, podemos nombrar la *Sinfonía para un hombre solo* de Schafer y las *Variaciones para una puerta y un suspiro* de Henry.

1.2.2.2. Música electrónica

A diferencia de la anterior, esta corriente crea los sonidos en el propio laboratorio y elabora con ellos una cinta grabada. Stockhausen, el compositor más representativo escribe: “Hoy en día es distinto el modo de aproximarse a la música: en lo que a mí concierne, tengo un modo de aproximarme científico; si se quiere, el de un biólogo que pretende ver cómo están las cosas [...] No me interesa ya nada la cuestión de la expresión. En la actualidad, lo que verdaderamente importa es que la música represente, efectivamente, una evolución del espíritu, como si de una ciencia nueva se tratara” (Fubini, 1973, p. 140)

1.2.2.3. Música electroacústica

Mezcla de las dos corrientes anteriores, utiliza como fuentes del sonido los sonidos concretos y los producidos electrónicamente a partir de los cuales obtiene gran variedad de sonidos, ritmos y de timbres. No es música en directo sino grabada, por lo

que en los conciertos de “música en directo” podía grabarse en tiempo real o escucharse en tiempo diferido; también se añaden cintas con conjuntos instrumentales como *Déserts para orquesta y banda magnética* de Varèse. La primera pieza electroacústica es *El canto de los adolescentes* de Stockhausen, en la que utilizó sonidos electrónicos y voces de niños grabadas realmente y posteriormente manipuladas. Este tipo de música, cultivada también por Berio y Maderna, derivó en la música popular en la llamada música tecno.

1.2.2.4. Serialismo integral

Aplica la técnica del Dodecafonismo con series más cortas a todos los parámetros del sonido: intensidad, duración, altura, timbre. Se desarrolló especialmente en los cursos de verano de Darmstadt (Alemania), donde se escuchaban y analizaban las obras de Weber, Messiaen, Boulez, etc. Pierre Boulez en *Estructuras* (1951) establece series de doce duraciones, doce dinámicas, doce ataques y doce alturas. En Estados Unidos destacan Carter, Weis, Riegger (Vinay, 1986, p. 114-115)

1.2.2.5. Música aleatoria

Es una música basada en el azar sobre unas células rítmicas, melódicas, tímbricas, dinámicas y/o formales en las que el compositor deja gran libertad de improvisación al intérprete. Puede ser aleatoria en el momento de su composición y/o en el de la interpretación. Partiendo de una idea musical, el resultado queda completamente abierto a la interpretación. Ives y Cage son los principales representantes de esta corriente. Un ejemplo de este tipo de música es *Music of changes* (John Cage, 1951)

1.2.2.6. Música estocástica

Se caracteriza por la aplicación de la estadística y su utilización informática. Surge como una reacción al Serialismo integral y al ultrarracionalismo e intenta escapar de cualquier determinismo. Está gobernada las matemáticas (teoría de juegos, teoría e grupos, teoría de conjuntos, álgebra de Boole, etc.) y las leyes de la probabilidad. Fue desarrollada, entre otros, por Xenakis y por Ligeti.

1.2.2.7. Música minimalista

Se basa en un pequeño motivo temático generador de la obra que se repite constantemente. Este movimiento lo crea el compositor La Monte Young, interesado por los sonidos de larga duración y la música hindú. Formó en 1962 el Teatro de la Música Eterna, en el que trabajó con una música estática, sin cambios, muy repetitiva con dos o tres tonos y cambios muy lentos, que se complementaban con luces y diapositivas. También participaron Reich y Glass, quienes formaron sus propios conjuntos y recibieron la influencia de las músicas orientales y africanas. Empleaban las técnicas del desfase y de la acumulación. En la música popular, esta tendencia derivó en la denominada New Age, que tiene como finalidad relajar al oyente mediante esta nueva sencillez auditiva.

1.2.2.8. Los últimos 30 años

En las últimas décadas, los compositores incorporan un lenguaje más comunicativo con el oyente. Este periodo ha sido denominado “nueva simplicidad” y “nuevo romanticismo” (Morgan, 1991), o “música contemplativa” (Alsina y Sesé, 1994). “Hacia 1970 se inicia un retorno hacia la subjetividad, hacia la expresión de los sentimientos, hacia la música del Romanticismo, hacia la tonalidad y la consonancia; es como si después de la especulación teórica de las tendencias anteriores se pensara que, a pesar de todo, el sentimiento es primordial: es la llamada “nueva sencillez”. (Alsina y Sesé, 1994, p. 105) Se trata de una música más convencional con una vuelta a la tonalidad compuesta, protagonizada entre otros por Druckman, Del Tredici, Rochberg, Stockhausen, Reich y Glass y por una etapa de Penderecki.

En los últimos años no podemos encontrar una tendencia predominante. Según Ortiz (1997) la sucesión de nuevos estilos, la larga serie de “ismos”, desde el Impresionismo o el Cubismo hasta el Minimalismo, que solía interpretarse como una prueba del avance progresivo del arte, ha sido cuestionada. En efecto, distintos autores dudan de la pluralidad de las neovanguardias y consideran que han sido, en cierto modo, unas tendencias centralizadoras y autoritarias (Alsina y Sesé, 1994), porque suponen un sometimiento y alineación del músico al experimentalismo y cientifismo (Morgan, 1991), por su dogmatismo y radicalidad. “Se trata, pues de un radicalismo que niega que pueda existir otro objetivo para el músico, a la hora de realizar su trabajo, que no sea el de la experimentación” (Fubini, 1973, p. 192).

El pluralismo extremo del arte actual parece sugerir que el presente no tiene realmente un lenguaje común, sino un inmenso depósito de posibilidades estilísticas y técnicas que los artistas pueden combinar de distintas maneras” (Ortiz, 1997, p. 37). En opinión de Morgan, “en la actualidad hay pocos síntomas de cambio. La existencia simultánea de acercamientos compositivos (*sic*) muy diversos quizá sea el rasgo más característico de la vida musical contemporánea. [...]. No se trata simplemente de que diferentes formas de música (varios estilos de música de concierto, música popular, música folclórica) existan de forma simultánea; esto ha sido hasta cierto punto siempre una constante en la historia de la música. Ahora se tropiezan unas con otras, tanto directa como indirectamente y, a menudo, se superponen por completo” (Morgan, 1991, p. 507-508).

1.3. La música escénica

En la música del siglo XX, la combinación de elementos de música y drama se da también en formas nuevas diferentes de la ópera tradicional. En este apartado presentamos distintos tipos de música teatral e incidental.

1.3.1. El ballet

Capítulo aparte merece el ballet del siglo XX ya que muchos músicos de vanguardia encontraron en los ballets rusos un lanzamiento internacional. El ballet de inicios del siglo XX se caracteriza por los movimientos acordes con la música y no con las reglas del ballet, la gran expresividad de los movimientos y el gesto e importancia del cuerpo de baile. Importantes bailarines son Nijinski, Paulova, Massine, Mary Wigman, Isadora Duncan.

Además se trata de globalizar todos los elementos del ballet (escenografía, música, danza, etc). Como señala Salvetti (1986, p. 66), la concepción de los ballets rusos tiene algo de wagneriana por la insistencia en “una fusión de las artes” que debía realizarse en el ballet. Si bien el repertorio inicial era de música romántica, pronto se produjo una gran renovación ligada a Diaguilev y sus ballets rusos. Producía

representaciones muy cuidadas con escenógrafos, diseños de Picasso²² y Braque y músicos como Debussy (*Jeux*) Ravel, (*Dafne y Cloé*) Satie (*Parade*) Stravinsky (*El pájaro de fuego*, *Petruska*, *La consagración de la primavera*), Falla (*El sombrero de tres picos*) y otros. Las compañías rusas de ballet contrataban a los mejores pintores y compositores para sus montajes, en un afán de conseguir un espectáculo total de libreto, música, baile y expresión plástica, con las más modernas ideas estéticas.

Tras la muerte de Diaguilev y la dispersión de los artistas rusos por Europa y Estados Unidos, el ballet siguió evolucionando: Balanchine creó la danza neoclásica, Cunningham trabajó en estrecha asociación con Cage y creó obras en las que la música y la danza coexisten simultánea pero independientemente y en las que se aprecia la corriente aleatoria aplicada a la danza; en los años 60, surge la danza postmoderna y la “nueva ola” a partir de los 70. La danza del siglo XX encontró también una importante presencia en el teatro musical.

1.3.2. El teatro musical

Stravinsky fue uno de los pioneros en el desarrollo de enfoques musico-teatrales alternativos con obras como *Historia de un soldado*, *Las noches*; en los años veinte y treinta, el dramaturgo alemán Brecht colaboró con Hingemith y Weill.

Desde mediados del siglo XX hasta nuestros días, el musical es uno de los géneros musicales más populares que tiene su origen en los espectáculos de variedades y en la opereta europea. Para Vinay (1986, p. 123) “el teatro musical es el ámbito en el que se dan las aspiraciones de la música de consumo a subir de categoría y de la música culta a tomar un carácter popular”. Las décadas de los años 30 y 40 fueron las mejores para el género al implicar a grandes músicos como Gershwin²³, Weill o Irvin (Salvetti, 1986). En los años cincuenta destacan *West Side story*, *My fair Lady* o *The sound of music*; en los setenta se renovó el género con la introducción de la música rock, como en algunas obras posteriores; *Hair*, *Grease*; *Jesucristo Superstar*, *Cats*, etc. Integra elementos propios de la música del jazz, el “blues” o el rock, con elementos teatrales,

²² Picasso realizó escenografías para ballets de Stravinsky. En sus pinturas aparecen con frecuencia diversos temas musicales: guitarras, mandolinas, clarinetes, violines y partituras y algunos cuadros famosos se refieren a aspectos musicales: Hombre con mandolina, Guitarrista ciego, El acordeonista, Hombre con guitarra, etc.

²³ Gershwin, es el autor de *Porgy and Bess*, obra difícil de clasificar dentro de los parámetros de la ópera tradicional.

danza y números instrumentales. Muchos musicales han sido luego adaptados para una versión cinematográfica.

1.3.3. Música cinematográfica

La música incidental que mayor desarrollo e influencia ha tenido en el siglo XX ha sido la cinematográfica. En el cine, la música es tan importante como la imagen y tiene una función utilitaria: reclama la atención inmediata del espectador, refleja y apoya la acción (Chion, 1997). Las bandas sonoras ayudan a crear el clima y a ambientar las escenas. La música compuesta y orquestada se sincroniza con la película mediante la minutación con un cronómetro o por medio de un *click track* sobre una copia de las imágenes. Mediante el *click track*, el compositor oye a través de los cascos una serie de clicks regulares, cada uno de los cuales separa un número específico de encuadres de la película, a partir de los cuales se ha compuesto y marcado la partitura. Se inserta la música, interpretada por músicos solistas y/o orquestas o compuesta por medios electrónicos y, por último, la música se combina en la banda con hasta doce o más pistas que contienen el diálogo y los efectos sonoros.

La música de una película es *diegética*, consustancial a la situación si se interpreta o se escucha de forma "real" en la escena, y *no diegética*, o complemento de la situación si no se ve la fuente que la emite y cumple la función de ofrecer una información complementaria a la expresada por la imagen

La música de películas nace en el cine mudo. Un pianista interpretaba en directo en la misma sala popurrís de músicas populares o selecciones de música clásica. Al llegar el cine sonoro, los productores comenzaron a encargar música original. Así trabajaron para esta industria importantes compositores como Steiner, Shostakovich, Copland y Prokofiev entre otros (Vinay, 1986). Las bandas sonoras fueron introduciendo paulatinamente jazz, rock and roll y otros estilos de música moderna²⁴ y culta adoptando en algunas etapas las formas del sinfonismo, con músicas que constaban de una obertura para los títulos de crédito, una serie de leitmotives y un final grandioso para los títulos finales, como ocurre en *Lo que el viento se llevó* de Steiner o más recientemente *La guerra de las galaxias* de Williams. En los años sesenta y setenta la banda sonora emplea canciones de moda, lo que favorece que los discos de bandas sonoras alcancen grandes ventas; pero también se emplean nuevas canciones (*The sound*

²⁴ La primera película del cine sonoro surge del musical titulado *El cantor de jazz* (Salvetti, 1986, p. 27)

of silence en *El graduado*) o rescatan viejos éxitos (*Pretty woman*). Las estrellas del rock interpretan y componen música de películas: Bruce Springsteen, (*Streets of Philadelphia*), Elton John (*El rey león*) y Phil Collins (*Tarzán*) han colaborado con la productora Disney²⁵. Sería interminable el listado de compositores “cinematográficos”: el estadounidense Henry Mancini (*La pantera rosa, Desayuno con diamantes...*), el italiano Ennio Morricone (*Con la muerte en los talones, El bueno, el feo y el malo, La muerte tenía un precio*), el francés Maurice M. Jarre (*Laurence de Arabia, Doctor Zhivago*) etc. También son múltiples las tendencias dentro de la música de cine: electrónica, con el uso de los sintetizadores, como el griego Vangelis (*Carros de fuego*), la minimalista de Michael Nyman (*El piano, El contrato del dibujante*), la sinfonista de John Williams (*ET, Superman, Parque Jurásico, Harry Potter*). La música cinematográfica ha utilizado también músicas clásicas, lo que ha contribuido a la difusión de este tipo de música entre el público (*Bolero* de Ravel, *La cabalgata de las valquirias* de Wagner, *Así habló Zaratrustra* de Strauss, *Concierto para clarinete* de Mozart).

Por último debemos referirnos a las denominadas películas musicales, género que contiene versiones cinematográficas de obras de teatro musical o bien filmes en cuyo argumento es prioritaria la música (*Los chicos del coro*), el músico (*Amadeus*) o un grupo musical (*La bamba*).

Asimismo, la fusión entre música e imagen se produce también en la música publicitaria, en la televisión y en los videoclips. En publicidad, bien se crea un leitmotiv asociado a la marca a modo de “logotipo”, una canción fácil de recordar o una sucesión de efectos musicales; en la televisión predomina la música ambiental que se emplea en distintos productos: sintonías, documentales, informativos, musicales y la propia publicidad. El videoclip es un producto audiovisual, generalmente promocional, en el que las imágenes se suceden y/o se superponen rápidamente.

²⁵ La música de los dibujos animados puede ser considerada un subgénero de la música cinematográfica en el que la música raramente es ambiental sino que predomina la música diegética, las canciones y los ruidos, golpes y onomatopeyas.

1.4. La música popular

“Pop, una palabra que ha conquistado el mundo. Un vocablo capicúa que encierra en diminutivo el universo vertiginoso de la música popular de este siglo. Hace muchas lunas que el tiovivo del rock gira a la misma velocidad que los tiempos. Desde el latir de los sonidos más tradicionales (“blues”, jazz, gospel), la batidora pop genera estilos, ritmos, modos, melodías, poses y estéticas que se confunden entre sí” (Andrés Rodríguez, 1999, p. 11)

A diferencia de la música clásica o la tradicional, la música popular es relativamente reciente y propia del siglo XX. “Pop music” es una expresión inglesa, contracción del término “popular music” y por tanto engloba estilos muy diversos, desde el folk, las danzas tradicionales, las canciones de trabajo, las baladas y romances y el rock and roll, excluyendo tan sólo la música clásica o culta. Como ya hemos señalado anteriormente, este tipo de música engloba distintos estilos que pueden clasificarse según criterios diferentes. Así, según la funcionalidad del término, Adell llama música moderna a toda aquella que no es ni culta ni folclórica, para diferenciarla de las otras dos, aunque considera difícil encontrarle el término más adecuado. “La incomodidad de dicho concepto, teniendo en cuenta su longitud, se compensa con la funcionalidad que nos permite, ya que no choca ni invade el ámbito de ningún género musical concreto y específico” (Adell, 1998, p.33). Según el interés comercial, dice Pardo (1997) que la proliferación y sus múltiples subgéneros hacen imposible crear clasificaciones puras dentro de la música popular por lo que la mayor parte de las etiquetas y clasificaciones se deben a su interés comercial y a la necesidad de los vendedores de crear modas y “denominaciones de origen” que faciliten la información al cliente y, de paso, las ventas. De la misma opinión es Rodríguez (1999), quien en su *Diccionario de la música moderna* reconoce que el lenguaje del pop está clasificado y subclasificado por sobrenombres comerciales; según Goodwin “la música pop, tal y como la conocemos actualmente, ha sido modelada por los problemas derivados de convertir la música en un bien de consumo y por los desafíos que supone adaptar las prácticas que dan dinero a las nuevas y cambiantes tecnologías” (Goodwin, 1999, p. 53).

Dada esta inicial dificultad en organizar los distintos estilos de la música pop, y que “bajo el epígrafe “moderna” se esconden cierto número de ambigüedades impropias de una tarea de catalogación” (Rodríguez, 1999, p. 12), realizaremos un recorrido por la música moderna según su evolución. Según Pardo (1997), lo que ahora conocemos como “popular music” es el producto de la evolución de una serie de elementos que se

fueron mezclando e interrelacionando entre las comunidades de emigrantes de Europa que acabaron formando Estados Unidos. De la enorme masa de esclavos negros que fueron transplantados allí por la fuerza nació el “blues”, del que derivarían el jazz y el canto espiritual. De la música tradicional blanca, fundamentalmente anglosajona, nacería la música country, y de la fusión de ambos sonidos, blancos y negros, surge el “rock and roll” y el comienzo de la era pop tal como ahora la conocemos.

1.4.1.El jazz

“La palabra jazz designa hoy en día un conjunto de géneros musicales de origen afroamericano, que engloba tanto folclores religiosos o profanos como formas sinfónicas. [...] Breve, marginal en sus inicios, se convierte en el eje creador de la música popular del siglo. Es más que un simple acontecimiento musical.” Carles, Clergeat y Comolli (1995, p. 628)

El jazz es el estilo musical que más ha influido en el desarrollo posterior de la música popular moderna y en la culta, por eso es estudiado tanto desde el punto de vista de la música popular (Cripps ,1999; Berendt, 2000), como de la música culta del siglo XX (Vinay, 1986; Grout, 1988; Austin, 1984). Las características definitorias del jazz son el ritmo sincopado, la insistencia rítmica, la improvisación y una peculiar melodía y armonía originadas en los cantos de trabajo, en los gospels y espirituales y, sobre todo, en el “blues”. La orquesta de jazz muestra según épocas formaciones instrumentales algo diferentes, pero generalmente consta de clarinete, saxofón, trompeta, trombón, tuba, contrabajo, batería, piano y en su caso un o una cantante.

El estilo surge “tras la confrontación de los negros con la música europea. La instrumentación, melodía y armonía del jazz derivan principalmente de la tradición musical de Occidente. En cambio, el ritmo, el fraseo y la producción de sonido, así como los elementos de armonía de “blues” provienen de la música africana y del concepto musical de los afronorteamericanos” (Berendt, 2000, p. 765). En efecto, sus orígenes se remontan a los cantos (spiritual songs) de los negros de las plantaciones, los gospels o cantos religiosos, al “blues” y al ragtime. La principal aportación del “blues” ha sido su estructura armónica de doce compases según un orden establecido y la escala de “blues”²⁶. El ragtime es un género pianístico surgido hacia 1890 en los salones y

²⁶ “El “blues” es una estructura musical de doce compases dividida en tres frases de cuatro compases y organizada en torno a tres acordes (tónica, subdominante, dominante) en la que la voz y el instrumento se alternan siguiendo un esquema AAB; está asimismo marcada por una alteración de los grados tercero y

burdeles. Se caracteriza por la superposición de un ritmo regular tocado por la mano izquierda y un ritmo sincopado que a veces también utiliza la “nota “blues” en la mano derecha. Las partituras se grababan en rollos de cartón para piano mecánico o pianola, lo que favoreció mucho su difusión. Joplin “fue de lo más prolífico y sus más de seiscientos rags incluyen melodías como *Maple Leaf rag* y *The entertainer*, que se volvió inmensamente popular en 1973, sesenta años después de su muerte gracias a la película *El golpe*” (Berendt, 2000, p. 25).

La evolución del jazz es paralela a la de la música culta contemporánea y podemos dividirla en las dos mitades del siglo.

1.4.1.1. Primera mitad del siglo XX

Scott Fitzgerald considera “jazz age” la que va desde 1896 a 1940²⁷. El primer estilo es el *Nueva Orleáns*. Allí surgieron las primeras bandas de músicos negros excombatientes de la Confederación que tocaban versiones de marchas europeas con improvisaciones colectivas en paradas callejeras y funciones religiosas. A continuación, el jazz empieza a interpretarse por músicos blancos con los estilos “Dixieland” (1900-1920) y “Chicago” (1920-1930), estilo que concede gran importancia a los solos improvisados, donde comienza a destacar el gran Louis Armstrong.

En los años treinta surge el *swing* con llegada de las big-bands a Nueva York y Kansas City (F. Henderson, D. Ellington y C. Basie) y la proliferación de importantes solistas (C. Hawkins, J. Hodges, T. Wilson, B. Carter, L. Hampton y L. Young), que marcan este estilo, caracterizado, sobre todo, por su carácter bailable. En los cuarenta domina el *bebop*, un estilo desvinculado de las salas de baile, orientado hacia una renovación de las estructuras formales, la polirritmia y una mayor libertad armónica y melódica. La figura más importante fue Miles Davis. Por otra parte, en la primera mitad del siglo XX, en Estados Unidos se trató de componer una música sinfónica propiamente americana; para ello se incluyeron ritmos sincopados, armonías y giros melódicos propios del jazz. “El jazz ejerció sobre los jóvenes compositores una fascinación mayor que el folclore negro e indio ya que esto estaba más delimitado y en cambio el jazz estaba más difundido” (Vinay, 1986, p. 89). Los principales

séptimo de la escala diatónica (blue note), probablemente por influencia de las escalas pentatónicas africanas” (Carles, Clergeat y Comolli, 1995, p. 139)

²⁷ Vinay (1986, p. 81)

compositores de esta época son: Charles Ives, Henry Cowell, Aaron Copland y George Gerswihn (*Rhapsody in blue, Un americano en París, Porgy and Bess*).

1.4.1.2. Segunda mitad del siglo XX

Tras la Segunda Guerra Mundial se generan dos corrientes post-bebop. Por un lado, el *cool jazz*, una serie de experiencias que “adoptan una expresión musical contenida, que rechazaba la exteriorización y la exuberancia habitualmente asociadas con el jazz” (Carles, Clergeat y Comolli, 1995, p.139). Se le distingue por su menor complejidad rítmica, por su sonoridad más contenida y por su mayor elaboración formal. Los principales músicos fueron Davis, iniciador del movimiento, Mulligan y Tristano.

Por reacción al *cool jazz*, surgió el *hard bop*, que supone una vuelta a las tradiciones negras (“blues” y gospel), menos intelectualismo y más pasión; sus principales intérpretes, que solían actuar en quintetos, fueron M. Davis, de nuevo, y J. Coltrane, C. Brown y M. Roach, C. Counce y H. Land, S. Rollins, A. Blakey y H. Silver.

Hacia 1960, surge el denominado *free jazz*, que se caracteriza por rechazar las normas tradicionales sobre el tratamiento sonoro, armónico y rítmico de las melodías; destacan dentro de él O. Coleman, D. Cherry, A. Shepp, Sun Ra y el Art Ensemble of Chicago.

Los años setenta, bajo la hegemonía, de nuevo, de Miles Davis, supusieron la electrificación del jazz y su fusión con el rock. Destacan en la línea *jazz-fusion* Ch. Corea y su grupo Return to forever, H. Hancock, J. McLaughlin, T. Williams y el grupo Weather Report.

Los ochenta son años de búsqueda de nuevos estilos por músicos jóvenes que toman como punto de referencia las corrientes del pasado; por ello, sobresalen, en el estilo Nueva Orleans, el grupo The dirty dozen brass band; en el swing, S. Hamilton y W. Vaché; y, en la música fusión, P. Metheny. Las últimas tendencias son el electric jazz y el mainstream y la fusión con distintos estilos, incluido el flamenco (Herrero, 1991) y su integración en las músicas del mundo (Berendt, 2000).

1.4.2. El pop y el rock

“La música del futuro será un nuevo concepto, aunque seguirá siendo música [...] y el rock, la era rock, la música de los últimos cincuenta años, quedará como la música clásica de la segunda mitad del siglo XX” (Sierra, 2003, p. 413)

Existe cierta confusión terminológica entre los términos pop y rock. Suele denominarse música pop a un tipo de música de consumo que no es rock. La corriente predominante del pop es el rock en sus distintos subgéneros (country, rock, heavy rock, etc). La historia del pop y del rock tiene múltiples puntos de contactos e interferencias con la del jazz; su evolución es paralela al desarrollo masivo de la difusión del sonido en la radio, el cine , el LP, etc. Frith (2006, p. 14-15) dice que “el pop y el rock no son simplemente el resultado de un proceso creativo que florece y se disemina entre los jóvenes. Ambos estilos resultan de importantes variaciones que se dan en la demografía, en los modelos que observa la producción cultural, y en el desarrollo de la tecnología”.

El pop y el rock presentan una grandísima variedad y constante evolución por lo que será difícil reseñar todos los estilos y nos referiremos a los ya considerados como “clásicos”²⁸. La mayoría de los estilos de la música moderna derivan del rock, ya que una de las mayores virtudes de este es su capacidad de adaptación a distintas culturas y países (por ejemplo, el reggae africano o el flamenco-rock) y su posibilidad de evolucionar en estilos tan diferentes como el punk o el rock sinfónico. Sierra dice que la música moderna actual es un crisol que acoge toda la historia de los pasados cincuenta años de rock: “Cada género se ha ramificado hasta lo indecible, cada tendencia no hace más que sumarse a las anteriores, cada paso es tan sólo un punto intermedio entre el anterior y el siguiente, de forma que coexisten en las listas un disco de Bob Dylan con uno de rabioso hip-hop, y otro de reggae con la última revisitación del soul, el folk o el mismo rock and roll” (Sierra, 2003, p. 414).

Los precedentes se sitúan en la primera cincuentena del siglo XX y son el country, el “blues” y el boggie woogie. El *country* es un estilo inspirado en las melodías, canciones sacras, folclore y danzas de los galeses, escoceses e irlandeses, que recibió además las aportaciones del violín, el acordeón, el yodel y la guitarra (Pardo, 1997); se desarrolló en los asentamientos de población blanca en el Este y Oeste de

²⁸ En el diccionario de Andrés Rodríguez se observa que “Los cronistas musicales han convertido en clásicos a artistas y grabaciones con 20 años de vida” (1999, p. 11)

Estados Unidos, por lo que su estética va también asociada al cowboy. Tras la Segunda Guerra Mundial siguió evolucionando en los honky-tonks, locales de copas de los que salió la música del mismo nombre y siguió evolucionando en todo el siglo. El “blues”, al que ya nos referimos en el capítulo dedicado al jazz, evolucionó en un estilo de “blues” para piano basado en la secuencia de acordes de 12 compases con ritmos bailables muy marcados: *boggie-woogie*. De la combinación de los anteriores surgió el *rhythm and “blues”*, una tendencia de origen negro que poco a poco fue aceptado por los blancos y preparó el camino para el rock and roll.

Hacia 1950, surge en Estados Unidos un estilo musical “fruto del intercambio entre el country and western, el jazz y el *rhythm and “blues”* (Vinay 1986, p. 123) que se conoce con el nombre de rock’n’roll. El primer éxito del nuevo estilo fue en 1955 con *Rock around the clock*, de Bill Haley, difundido por medio de la película *Blackboard jungle*. Para Pardo (1997), la era rock nació para algunos con la grabación del primer rock and roll oficial de la historia y su posterior éxito comercial. Los instrumentos eran guitarras amplificadas y eléctricas, saxofones y una sección rítmica formada por la batería, el piano y el bajo; su tempo era rápido, los textos hacían referencia al sexo y las letras eran semigritadas. Su ritmo era rápido y enérgico y se subrayaba con la batería y el bajo; la armonía se basaba en la sucesión de tónica (I), dominante (V) y subdominante (IV). Los intérpretes solían mostrar ropa y actitudes provocadoras o reivindicativas y buscaban una respuesta similar en su público.

Las causas de su éxito son diversas para los estudiosos, aunque todos coinciden en que es un tipo de música que surgió en el momento más adecuado para su éxito. Por un lado Cripps (1999) señala que la música rock and roll nació en un momento en el que el mundo occidental se sentía optimista tras acabar la Segunda Guerra Mundial y emergía una juventud que quería diferenciarse de los adultos y mostrar formas de comportamientos chocantes y transgresores, es decir, rebelión juvenil al igual que el argumento de la citada película; Pardo (1997, p. 15) indica que “su aparición coincidió con el nacimiento de una nueva tecnología, el disco microsuro, que empezaba a arrinconar al viejo disco, aquel de 78 rpm y de ruidoso fondo sonoro”. Para Frith (2006) tuvo un papel muy importante la tecnología electrónica; sin ella, la música popular es inconcebible, especialmente sin la amplificación, que desde los años cincuenta se ha convertido en algo más que una necesidad técnica, en un elemento crucial para la evolución del sonido de la música popular, particularmente de la música rock. “Desde sus inicios, el rock se posicionó como una música fuerte, estridente, en virtud del

énfasis puesto en el sonido de las guitarras eléctricas amplificadas; tanto así que, en las décadas que siguieron, el rock devino sinónimo tanto de la distorsión como del alto volumen” (Frith, 2006, p. 29). En la misma línea Pardo (1999) considera que la amplificación tuvo sus consecuencias económicas, ya que gracias a las guitarras amplificadas los grupos podían tener la misma potencia que las big band, pero con un número más reducido de músicos.

El rey indiscutible del rock and roll es Elvis Presley, una de las figuras más relevantes e influyentes de la música moderna (Gómez Pérez, 1994)²⁹. Fue el creador del rockabilly, fusión del country y del “blues”, líder en las listas norteamericanas e inglesas, protagonista de más de 30 películas; participó en numerosas películas y vendió más de quinientos millones de discos (Pardo, 1997). Le siguieron artistas como Jerry Lee Lewis, Little Richard, etc.

El rock evolucionó inmediatamente después en un estilo vocal de voces armonizadas por grupos como los Everly Brothers, los Beach Boys y Mamas & Papas; en el estilo “high school” y en el twist, un estilo bailable defendido por Schubby Cheker. En España las primeras canciones de rock and roll, que se producen en la siguiente década, eran versiones, sobre todo de Elvis (Bruno Lomas y el grupo “Los Milos”).

Las siguientes etapas de este recorrido por la música pop se ajustan bastante bien a las distintas décadas de la segunda mitad del siglo XX. Así, en los años sesenta, el rock and roll americano había llegado a Europa a través de grupos como Cliff Richard y The Shadows. El paso del rock al pop se produjo alrededor de 1963 en Inglaterra gracias a los Beatles³⁰. “Su evolución personal, del puro rock a fórmulas sinfónicas, étnicas, letras sociales y poéticas y experimentación psicodélica influyó en todos los músicos de su tiempo” (Pardo, 1997, p. 21). Según Cripps (1999), son un resultado de multitud de influencias. Así, después de ellos surgieron multitud de grupos ingleses entre los que destacaron The Animals, The Who, grupo exponente de los “mods” y, sobre todos, los Rolling Stones. Estos fueron los grandes rivales de los Beatles y su música y vestimenta eran más rebeldes y antisociales que las de los de Liverpool. Por esta época, el LSD se convierte en droga de consumo en este mundo musical y en una de las principales influencias de la música popular; *rock psicodélico* fue el nombre que se dio

²⁹ El director y compositor Leonard Bernstein se refirió a él como la primera fuerza cultural del siglo XX

³⁰ Según López (2003), el nombre de los Beatles viene de “beat” o pulsación y del famoso coche escarabajo beetle; y lo de música ye ye de la canción de los Beatles *She love you yeah yeah*.

a la música que trataba de expresar con palabras y sonidos la experiencia de esta droga alucinógena. En España se intenta imitar a los grupos ingleses: Los Brincos, Los Bravos, El Dúo Dinámico versionan en español los éxitos de grupos internacionales (como Los Mustang, con *Yellow submarine* de los Beatles) y surgen voces solistas como Miguel Ríos o Serrat.

En USA durante los años 60 se produce la edad de oro del folk americano³¹ marcada por el movimiento pacifista que surgió por el descontento social y la protesta contra la guerra de Vietnam; el movimiento hippie preconizaba el amor libre, el empleo del LSD y la cultura de la paz y el amor (“haz el amor y no la guerra”) y culminó en el Festival de Woodstock en Agosto de 1969. “El pensador más influyente del movimiento hippie fue Herbert Marcuse, un filósofo marxista alemán que impartía clases en las Universidades americanas” (López, 2003, p. 52). De esta década destacan Bob Dylan (*Blowin in the wind*) Donovan, Joan Baez y el guitarrista Jimi Hendrix, el más importante de la música popular; entre las obras de teatro musical destaca *Hair*. El folk evolucionó en las siguientes décadas y según Bohman (2002), se ha expandido y sobrevivido en el siglo XXI con las “world music”.

A principios de los setenta el pop comenzó a dividirse en muy diferentes estilos; Paul McCartney se separa de los Beatles y muchos de los símbolos de los sesenta, como Jimi Hendrix, Janis Joplin y Jim Morrison (del grupo The Doors), mueren de sobredosis. Surgen diversas corrientes en ansia de buscar lo novedoso. La primera de ellas es la música progresiva, representada por músicos con amplia formación que intentaron componer música más compleja que la de épocas anteriores. Así, para Ruesga y Cambiaos (2007), las músicas progresivas y experimentales se dan en un amplio abanico de países y han puesto de manifiesto que hay una cultura de dimensiones planetarias pero también con rasgos locales. La “música progresiva” era un concepto donde entraban muy diversas formas, de ahí que existieran el rock progresivo, el “blues” progresivo, el jazz progresivo y tantos más” (López, 2003, p. 66). El más importante de todos fue el llamado rock sinfónico (Génesis, Pink Floyd, Moody Blues). “El rock sinfónico trató de desarrollar conceptos estéticos procedentes de lo que llamamos música clásica, pero con los instrumentos y sobre todo la actitud de la música popular” [...]. Ahora se buscaba la pericia instrumental, su estética no se basaba en la improvisación sino en arreglos cuidados y del desarrollo de un concepto unitario. Quizá

³¹ Por contagio, se produjo en otros puntos del planeta. Por ejemplo, en España con Joaquín Díaz, Nuestro pequeño mundo, Nuevo Mester de Juglaría

por ello se llamó sinfónico al género, aunque la forma más utilizada fuera la suite y no la sinfonía propiamente dicha” (López, 2003, p. 98-99).

Nuevamente comprobamos la importante influencia de la tecnología en un género de música popular, ya que “entre los logros instrumentales de Moody Blues está el haber popularizado el mellotron, teclado monofónico capaz de reproducir cualquier instrumento de la orquesta, claro precedente de los sintetizadores posteriores” (López, 2003, p.102). Define así este estilo: “comienzan en tiempo muy lento, sin apenas percibirse en cuanto a intensidad. Poco a poco ambos parámetros van aumentando. Se superponen los instrumentos y se van añadiendo líneas melódicas. Al final todo estalla en un clímax pletórico que deja satisfecho al oyente. En medio ha habido solos de batería, cluster del piano, efectos especiales y un buen número de detalles que el aficionado debe percibir para aumentar su conciencia: pura psicodelia” (López, 2003, p. 103). Incluso *The wall* tiene leit motivs y utilización sublime de ruidos cotidianos como helicópteros, llamadas a clase, sonidos ambientales, etc. Otra de las vertientes del rock sinfónico fue la realización de versiones de obras clásicas (el teclista Keith Emerson, por ejemplo).

Si bien la corriente más importante de los setenta ha sido el rock sinfónico, hubo otras como el rock duro: un tipo de música que rompe con los esquemas tradicionales, en el que predomina la potencia sonora con medios electrónicos, como en el heavy metal (Deep Purple, AC/DC). Cripps dice que “el heavy rock se basa en la imagen del héroe de la guitarra y las escalas de “blues” (Cripps, 1999, p. 72). Efectivamente, emplean las guitarras distorsionadas a gran velocidad y baterías muy marcadas, junto a una estética de camiseta negra con el logotipo de un grupo y unos pantalones ajustados.

Para Cripps, la explosión del punk en 1976 cogió a todos por sorpresa, al igual que la llegada de los Beatles, y cambió la música pop. Las letras expresaban disgusto y protesta contra la sociedad y manifestaban una estética contraria a la generada por la industria de grandes megaestrellas del pop con contratos millonarios. Algunos grupos punk destacados fueron Sex Pistols, Ramones y The Violators.

En la década de los setenta triunfó también el sonido discoteca, conocido como música disco, con artistas como Donna Summer, Amanda Lear, ABBA. Se vio favorecido por los medios de comunicación con el éxito de la película *Fiebre del Sábado Noche* y su banda sonora protagonizada por los Bee Gees. Según López, (2003, p. 16) “Los setenta vieron el desarrollo impresionante de la música progresiva, el power pop, el glam, el punk,, lo sinfónico, etc... y los ochenta la nueva ola, el tecno, lo

industrial, los nuevos románticos, el hip hop, la fiebre del disco, el break dance, la new age, etc. Mientras los setenta parecen ahora tan divertidos con la eclosión de tantos estilos tan diferentes, los ochenta, que empezaron muy bien [...] terminaron convirtiéndose en un muermo del que hubo que huir. La salida propició el ascenso del reggae y la creación de un nuevo estilo: los ritmos étnicos”. En los setenta estos se concretaron en el calipso (canciones de Trinidad y Tobago) y el ska (mezcla de la música popular jamaicana, rock and “blues” y el rock británico). En España, según Pardo (2005) los setenta son la década de los solistas (Nino Bravo, Camilo Sexto), los cantautores (Serrat, Rosa León, Luis Llach , Cecilia) y los nuevos grupos de rock urbano (Asfalto, Leño) y de rock andaluz (Triana, Medina Azahara).

En los años ochenta, grupos como Pink Floyd o Queen, sobreviven con un tipo de música parecida a la realizada durante la anterior década; nace la música *New Wave*, muy variada y de la que surgieron varios subgéneros del rock (new wave, post-punk, techno, dark, electrónico, rap, breakdance, dark metal, new romantic...). The Police y U2 pertenecen a la *New Wave*. En esta década también surge la música electrónica de baile, la corriente glam (David Bowie, Elton John o Rod Stewart), el soul (Areta Franklin) y el funk. Nuevamente en esta década observamos la influencia de los medios de comunicación, ya que 1981 se crea el primer canal musical de televisión con una programación de 24 horas de videoclips. Hubo intentos de acercamiento entre la música popular y la clásica con óperas electrónicas como *Tomy*, *The Who* y *Quadrophenia*.

En España, el nuevo panorama social y político de los ochenta propicia el surgimiento de los grupos llamados de nueva ola (Tequila, Los Secretos, Nacha Pop, Radio Futura, Mecano, Gabinete Caligari) que realizan un nuevo pop, y de otros que se basan en una estética heavy metal (Barón Rojo), así como del rock urbano (Miguel Ríos); también es el momento de intérpretes solistas (Paloma San Basilio, Mari Trini, Miguel Bosé, Ana Belén, Julio Iglesias, Joaquín Sabina) .

Los años noventa se distinguen por una variedad de estilos, casi todos ellos fundamentados en la música tecno de discoteca, caracterizada por un ritmo machacón y frenético. Destacan el tecno-house o música electrónica de baile, construida sobre sonidos pregrabados, distorsionados y alterados electrónicamente; la música house, mezcla de reggae, funk y tecno (Silk Hurley); el grunge, de ideología similar a la del punk (Nirvana y Pearl Jam); britpop, en el que se mezcla la tecnología con el rock (Oasis); el rap metal y otros. En los noventa todos se parecían entre sí y eran estilos muy estandarizados (López, 2003). El elemento en común era haber llegado a la

máxima electrificación de desarrollo y status dentro de la música popular. Para Frith, (2006, p. 37-38) la guitarra “ ha sufrido variaciones a lo largo de su historia y puede argumentarse hoy en día que “la guitarra ya no es estrictamente “eléctrica”, es decir, un instrumento que ha sido amplificado, sino que, para ser exactos, su sonido actual posee una naturaleza puramente “electrónica”; la batería también ha sufrido transformaciones por los procesos de grabación del sonido y la manipulación electrónica, “la caja de ritmos se ha convertido en uno de los instrumentos más importantes para la producción en una amplia variedad de géneros, particularmente si nos centramos en el pop y en la música dance”. Paralelamente surge en los noventa la New Age, etiqueta que la revista *Billboard* inventó para clasificar músicas instrumentales nuevas que no eran jazz, rock progresivo, folk, clásico, sino una mezcla de todas ellas (López, 2003).

En España, la década de los noventa continúa con la buena situación para el pop y el rock español en ventas y aceptación popular. Entre las principales tendencias hay que señalar los grupos consagrados de la década anterior que entran en las radiofórmulas y en las listas de ventas; los grupos de la corriente noise pop que hacen música más ruidosa y rupturista; el nuevo flamenco inspirado, en el folk-rock (Navajita Plateá, Rosario, Niña Pastori, Paco de Lucía); el rock duro (Extremoduro, Rosendo, Dover); los ritmos latinos (Jarabe de Palo); y, además, surgen nuevos solistas (Alejandro Sanz, Monica Naranjo, Sergio Dalma, Manolo García).

En el tránsito al nuevo milenio, grupos como The White Strips o cantantes como Britney Spears presentan un nuevo resurgimiento del rock con elementos musicales y estéticos de los 70. Los grupos y intérpretes versionan grandes éxitos musicales de otros y contribuyen a popularizar temas olvidados. En España este fenómeno se da en el boom televisivo “Operación Triunfo”; a la vez, surgen nuevos grupos de música pop, entre los que destacan Amaral, La Oreja de Van Gogh, El canto del loco, y de rock como Fito y los Fitipandis.

En esta década del XXI, la música popular tiene una difusión mayor gracias a la distribución digital de la música (obtenida legal o ilegalmente). La velocidad con la que hoy puede copiarse y distribuirse la música entre millones de usuarios (al menos en potencia) y a escala internacional, se ha convertido en una fuente de grandes preocupaciones para la industria discográfica (Frith, 2006, p. 45). Por otra parte, el afán de miniaturización que prevalece en la industria ha desarrollado mucho la escucha musical en solitario y el consumo de la música en el ámbito doméstico.

1.5. World music

“En la sociedad de masas no son compatibles la autenticidad y la comunicación”
Adorno

¿Qué son las “world music”? ¿Se trata de música internacional producto de la globalización o es la expresión auténtica de una colectividad? Este término engloba una serie de músicas de difícil definición o de definición muy simple, sencillamente tal y como se llaman: músicas del mundo (García Martínez, 2002). Los estudios muestran dificultades para definir este tipo de música que no figura en los diccionarios generales de música³². Frith (2006, p. 238) las define así: “ Se entiende por músicas del mundo aquellas músicas que se originan y llegan desde fuera del contexto normal angloamericano (incluyendo Australia y Canadá) y que proceden principalmente de los países tropicales. Y puesto que suele convenirse que el atractivo de la “world music” reside en el uso del ritmo, tan esencial para la estética de la música africana, el término ha sido asociado generalmente con las músicas de África y la diáspora africana”. Señala también que existen otras características desde distintos puntos de vista: musical, la fusión de músicas modernas y tradicionales que suelen asociarse respectivamente con músicas del primer y tercer mundo; en el plano lingüístico, la “world music” es una música que no se expresa en inglés; en los medios de comunicación, la “world music” suele aparecer como música de baile, como una fuente de sensaciones originales y de emociones poco habituales e intensas.

Las “world music” son muy variadas y por eso reciben distintas denominaciones como *worldbeat*, *worldfusion*, *Etnopop*, *new age*, *sono mondiale*, *las músicas del mundo* y *la musique métisse* o *música mestiza*. Son estilos propios el *afrobeat*, mezcla de jazz con elementos autóctonos africanos, y el *reggae* de Senegal (García Martínez, 2002).

Por otro lado, el tema tiene distintas vertientes y una compleja red de significados (Bohlman, 2002). En primer lugar, se trata de un tipo de música creado en el siglo XX y que, aunque inspirado en la música tradicional, no es música popular ya que ésta se define por ser anónima y un producto colectivo. Según Martí (2002)³³ folkore y “world music” son términos diferentes porque pertenecen a distintos

³² (Randel, Sadie, Honeger, Randel, Casares).

³³ En Barañano, A., Martí, J., Abril, G. Cruces, F., De Carvalho, J.J. (2002). “World music”, ¿El folklore de la globalización?

momentos. Ambos son músicas con pertinencia étnica y en su mayoría descontextualizadas en el denominado “folclorismo” o nuevos usos del folclore. La música popular apenas se usa hoy en las composiciones musicales y es algo desacreditado, pero sí las “world music”. Sostiene que el folclore en el siglo XIX era música rural que se contraponía a la urbana. Esta opinión no la comparte *The Garland Encyclopedia of “world music”*, obra enciclopédica de diez volúmenes que aborda este tipo de música desde el punto de vista etnográfico. Es decir, una definición más amplia sí incluye las músicas tradicionales o étnicas. En segundo lugar, hay que señalar que estas músicas surgen como un objeto de consumo. Para López (2003) “world music” es un término apadrinado por Real World y Radio France, quien empezó a editar un archivo procedente de grabaciones de cualquier parte del mundo; define “world music” como una etiqueta creada en el mundo anglosajón para definir todo aquello que no es suyo; propone cambiar el término por el de ritmos étnicos. Atribuye al disco *Sahara Elektrik* publicado en Berlín por el sello Jaro en 1984 e interpretado por el grupo Dissidenten y Lem Chaheb, ser el que por primera vez presentó “un trabajo en el que dos tipos diferentes de músicas, procedentes de dos culturas diversas, se mezclaban en condiciones de igualdad, sin que una prevaleciera sobre la otra. Fue una propuesta progresiva porque utilizaba el lenguaje innovador del rock con los cantos magrebíes”. (López, 2003, p. 335). Dice López que a los ritmos étnicos “se llegó no por agotamiento del rock, sino por simple evolución musical y sobre todo, por el convencimiento de que la igualdad también era un concepto musical. África renovó la savia europea” (López, 2003, p. 10 -11). Sin embargo, García (2002, p. 13) señala que este interés por las músicas “impropias” de nuestra cultura se acompaña de una intromisión del negocio discográfico dándole a esta música un carácter más lúdico y dócil, basado en “conceptos de marketing inventados por los anglosajones para incluir todas las músicas que no son anglosajonas”. Para Cruces (2002, p. 8), el término se debe a los intereses de las industrias discográficas y “uno se pregunta en qué parte del mundo están las demás músicas que no se incluyen dentro de esto”. Considera que las “world music” se caracterizan por su carácter sobre todo festivo y por ser músicas de entretenimiento.

En el mismo sentido, Bohlman (2002) considera que la “world music” está ligada a la globalidad, tiene una etiqueta occidental determinada por el negocio, es abierta y no estática. Abarca un amplio espectro de estilos, consistente en recoger patrones de la música tradicional y adaptarlos a la música popular: En definitiva, conjunto de músicas marcadas por la nostalgia, la fusión, la hibridación, un público

urbano y una difusión enorme gracias a los medios de comunicación. Argumenta que las “world music” asumen una serie de funciones que podrían resumirse en imaginar un lugar para suplantar la falta del mismo, conectarse con su cultura y relacionar presente y pasado en el caso de los emigrantes y los exiliados. Este autor plantea también las dificultades para definir el concepto y concluye que las “world music” son fruto de un proceso de apropiación, explotación y venta de la música tradicional como música popular.

En tercer lugar, hay que señalar que la “world music” se ha constituido como una subparte del pop por su relación con algunas figuras del pop como Sting o Peter Gabriel (Cruces, 2002). López considera que Génesis y Peter Gabriel son quienes más conexión presentan entre el rock de los sesenta y los sonidos étnicos contemporáneos; incluso “este último incluyó la banda Biko, denunciando el asesinato del activista negro Steve Biko en una cárcel de Sudáfrica” (López, 2003, p. 146, 147).

Entre los interrogantes que plantea este tipo de música, el primero que se debe abordar es si son auténticas o tienden a la homogeneización. Frith plantea algunas críticas desde el punto de vista sociopolítico sobre las “world music”, como que “puede inducir una pérdida de identidad en aquellos a quienes pretende definir mediante la fusión musical. Al causar el abandono de formas musicales arraigadas en tradiciones culturales seculares en aras de la consecución de mayores beneficios comerciales, la industria de la música global es percibida como un instrumento del imperialismo cultural, que propicia la homogeneización de las culturas musicales de todo el mundo. Desde otra perspectiva [...] se considera que la “world music” constituye una oportunidad para que los músicos opongan alguna resistencia a la cultura angloamericana dominante y sus instituciones, [...] desafía los límites de las fronteras nacionales y las exigencias de las distintas industrias musicales” (Frith, 2006, p. 240).

Desde el punto de vista ideológico se critica que este término se aplica a la música del tercer mundo: “es el producto de las poblaciones agraviadas, ya se encuentren en los países del tercer mundo (África y la diáspora africana) o en los grupos de población más desfavorecidos en sentido general” (Frith, 2006, p. 235). Se ha analizado su origen en la evolución de la cultura postcolonial. Así, Erlmann (1999) realiza un estudio de las “world music” desde un punto de vista histórico y describe cómo experiencias multifacéticas de algunos artistas sudafricanos importantes en su relación con la industria musical internacional, no sólo articulan el profundo enredo entre Sudáfrica y Occidente, sino también los legados de los mundos colonial y

postcolonial. García (2002, p. 13) critica que contribuye a la homogenización de la música en todo el planeta y no respeta la música tradicional: “con la “world music” el hecho diferencial se ha trastocado en el hecho que reúne, aboliendo las diferencias se abolen las fronteras al producto”. Indica también que ha transformado la música tradicional de manera que puede perder su autenticidad: “que el fenómeno de la “world music” ha transformado el organismo folclórico es algo que salta a la vista y al oído. Basta con comparar cualquiera de las grabaciones que hoy circulan con los discos que fueron grabados hace tres o más décadas. Pero además, la radio y el fonógrafo, primero, luego la televisión y hoy Internet, han revolucionado el proceso creativo por la vía del conocimiento absoluto de cuanto se genera en cualquier esquina del mundo, introduciendo el elemento de feedback, inédito en la tradición popular, sustituyendo al boca a boca” (García, 2002, p. 13-14). Bohlman (2002) también rechaza la falta de autenticidad de estas músicas o su rigor y les otorga un carácter global equivalente a internacional.

También desde el punto de vista ideológico, se señala (Abril, 2002³⁴; Martí, 2002; Bohlman, 2002) que las “world music” ayudan a reforzar la distinción entre primer y tercer mundo y acarrear connotaciones que las sitúan jerárquicamente en un nivel inferior de otros tipos de músicas e incluso en relación de dominación colonial de los países del primer mundo sobre los del tercero. Bohlman (2002, p. 3) encuentra otros efectos contraproducentes: exotización, infravaloración, el malentendido o la tergiversación de sus significados, encapsulamiento de los agentes sociales, aunque valora positivamente su expresión de la diversidad.

Igualmente, se ha criticado que es música descontextualizada. Martí (2002) señala que la interculturalidad y el multiculturalismo de las “world music tienen algunas connotaciones negativas: aísla la música del contexto en el que nace; refuerza identidades étnicas y nacionales erigiendo fronteras; además, el multiculturalismo pone las reglas en el campo de juego del que juega en casa. En su opinión, “las manifestaciones sonoras de cualquier rincón del planeta, a través de su descontextualización son fagocitadas tanto dentro de un entramado ideológico como dentro de un entramado comercial, y en el que lo que menos importa son las personas de las cuales proceden estas manifestaciones musicales” (Martí, 2002, p. 2)

³⁴ También en Barañano, A., Martí, J., Abril, G. Cruces, F., De Carvalho, J.J. (2002). “World Music, ¿El folklore de la globalización?”

Conclusión

En resumen, después de este recorrido por las distintas músicas del siglo XX, se ha puesto en evidencia que se trata de un periodo interesantísimo de la historia de la música: la música culta ha experimentado cambios fruto de las circunstancias de nuestro tiempo, ha nacido el jazz y la música popular urbana; la música ha alcanzado una difusión internacional en la que muy pocos son los límites. En este capítulo hemos repasado los distintos estilos musicales y comentado las características del repertorio específico de cada uno de ellos y se ha podido constatar la variedad y multiplicidad en todos los estilos: “el presente periodo no tiene una cultura musical propia. [...] En lugar de esto tenemos una enorme extensión de subculturas que interactúan y se influyen mutuamente de diferentes maneras pero que, sin embargo, permanecen lo suficientemente autónomas como para permitir un desarrollo independiente [...]. Pero el hecho más sorprendente es que todas ellas parecen capaces de coexistir, generalmente de una forma más o menos pacífica, sin que exista ningún grupo que represente un consenso verdadero y sin que el influjo de uno de ellos, en un momento dado, afecte necesariamente a la salud de los otros” (Morgan, 1991, p. 508-509)

La multiplicidad de estilos de la música actual ha tenido repercusiones en la pedagogía musical, al menos, desde el punto de vista teórico en relación con el tema del repertorio de audiciones en el aula. Por un lado, la apertura hacia un nuevo lenguaje sonoro propio de la música del siglo XX y su integración en el aula fueron abordadas por pedagogos musicales como Self, Schafer o Paynter. Por otro, desde los años sesenta distintos autores han abogado por un currículo musical basado en un repertorio variado y ecléctico. Swanwich, Elliot, Green, Cripps, entre otros, proponen no trabajar sólo con la música clásica sino también con la de otras culturas y especialmente con la música popular urbana por ser la más cercana al entorno del adolescente. El Tanglewood Symposium celebrado en Massachussets en 1967 en la sede de la Boston Shymphony Orchestra supuso un hito, ya que se reflexionó sobre la riqueza de la música popular en la sociedad y sobre la necesidad de que el profesor la utilizara en el aula y se cuestionó la jerarquía de la música occidental sobre otras (Flores, 2008, p. 37-41).

Desde entonces se ha recorrido un largo camino tanto fuera como dentro de nuestras fronteras, aunque con unas décadas de retraso, en aras de ofrecer en nuestras aulas el repertorio de la música del siglo XX.

Una vez demostrada la riqueza e interés de la música contemporánea en este capítulo, en el siguiente analizamos la audición de obras musicales dentro del currículo y las enseñanzas de la Educación Secundaria.

CAPÍTULO 2. EL CURRÍCULO Y EL PROFESORADO: AGENTES INTERVINIENTES EN LA ELECCIÓN DEL REPERTORIO

Introducción

La evolución de la música en el siglo XX a la que nos referimos en el capítulo anterior ha tenido repercusiones en la educación musical. A finales del XIX y comienzos del XX se produce un importante proceso de renovación pedagógica en el que surgen metodologías especializadas bajo el lema: "Siglo XX, música para todos". Pertenecen a esta corriente músicos como Dalcroze, Martenot, Kodály y Orff, que transformaron los esquemas rígidos de una enseñanza de la música basada en el solfeo y el aprendizaje de un instrumento y abrieron las puertas a una formación musical en la que "hacer música" y "vivir la música" eran más importantes que "saber música o teorizar sobre la música". Estos pedagogos musicales pusieron al alcance de la educación musical un espectro de actividades más amplio y más activo, al proponer la interpretación con la voz y/o con instrumentos, la danza, la composición, el desarrollo de la audición o el juego a través de la música. En relación con el tema de esta tesis, hay que señalar que el repertorio de los métodos de estos pedagogos incluye músicas distintas a la música clásica. Así, en el método Dalcroze, la clase de rítmica se realiza con música improvisada al piano y, por tanto, "creada" a medida para la situación pedagógica (Bachmann, 1998). El propio Martenot creó el instrumento Ondas Martenot¹, con el que abrió nuevos horizontes al repertorio con música para instrumentos electrónicos. Para Kodály la música tradicional de la propia comunidad se convirtió en la base de la educación musical (Heigy, 1999). Carl Orff creó una música para niños que puede ser tocada, cantada y danzada por ellos, un mundo musical propio y exclusivo (Orff-Schulwerk, 1950).

Sin embargo, las aportaciones de estas metodologías sólo tuvieron en España cierta repercusión a partir del último tercio del siglo XX y de forma muy limitada, ya

¹ Ondas Martenot es un instrumento musical radio-eléctrico compuesto por un teclado con afinación tonal y microtonal de hasta sesenta y cuatro partes de tono; una tira flexible delante del teclado, que posibilita glisandos, y un banco de expresión que controla cambios de timbres, dinámicas, etc.

que la mayoría de las prácticas escolares se basaban en el solfeo o en la historia de la música (Pérez Gutiérrez, 1994). En la segunda mitad del siglo XX, compositores-pedagogos como John Paynter o Murray Schafer se interesan por la música del aula y realizan distintos trabajos en los que consideran el sonido y el ruido como formas de expresión musical, emplean grafías no convencionales y señalan la importancia de insistir en el desarrollo de la creatividad musical y de utilizar la música del siglo XX.

A comienzos del siglo XXI, la pedagogía musical se plantea nuevos retos propios de una sociedad multicultural, globalizada y consumista en la que mayoritariamente se escucha música grabada con una producción y difusión muy tecnologizadas. En este capítulo analizaremos el papel que ejercen en la elección del repertorio de audiciones dos agentes intervinientes: el currículo y el profesorado. Asimismo reflexionaremos sobre la audición de obras musicales en el aula de música de Secundaria. Previamente situaremos la asignatura dentro del contexto general de la educación musical y de la enseñanza general.

2.1. La educación musical en la Enseñanza Secundaria

2.1.1. La educación musical en los distintos niveles educativos

La historia de la educación musical en España es bastante breve en relación con la de otros países europeos, por lo que también son jóvenes los estudios e investigaciones sobre educación musical.

La música es una enseñanza de gran demanda social. Cada vez es mayor el número de niños y adultos que muestran interés por aprender a tocar un instrumento, lo que ha propiciado la creación de nuevos centros, tanto públicos como privados, en los que se imparten enseñanzas musicales, y la inclusión de la música dentro de las enseñanzas generales y obligatorias. El abanico de niveles y ámbitos en los que se imparte música es muy amplio y los objetivos de cada una de las modalidades de enseñanza musical son muy diferentes, por lo que conviene definir aquí las características de las enseñanzas objeto de este estudio.

Según Alsina (1997) existen tres tipos de demandas de enseñanzas musicales, que a su vez obtienen respuesta en tres ámbitos educativos diferentes. El primero, básico y fundamental en el que se desarrollan las capacidades perceptivas, expresivas y

comunicativas, corresponde a los niveles generales y obligatorios de la escolaridad: Infantil, Primaria y Secundaria. Coombs (1990) denomina este campo educación formal y lo define como un sistema institucionalizado que va desde los primeros años de escolarización hasta la universidad.

En un segundo nivel, se cultiva la formación musical sin un fin profesional. Corresponde a Escuelas de música de titularidad pública o privada, en las que se ofrece una enseñanza no reglada con la finalidad de participar de la música como intérprete y oyente aficionado. Por último, en un tercer nivel, profesional y superior, se ofrece una formación musical específica con una orientación profesional: instrumentista, cantante, director, compositor, musicólogo, etc. Corresponde a los Conservatorios Profesionales y Superiores de Música, Canto y Danza y a las universidades que imparten la titulación de Historia y Ciencias de la Música. El segundo y tercer niveles según Coombs (1990) corresponden con la denominada educación no formal, es decir, cualquier actividad educativa organizada, sistemática que se desarrolla fuera del currículo oficial (aunque muchas veces planteada desde la propia escuela como complemento a dicho currículo).

Nos ocuparemos en este estudio del nivel elemental y básico o enseñanza formal en la Educación Secundaria, etapa dirigida a una población muy amplia (toda la población escolarizada) y en algunos casos, el primer escalón para acceder a los otros tipos de enseñanza, ya que, sin una formación musical básica, difícilmente surge interés por la música en esos otros niveles educativos.

2.1.2. Breve historia de la educación musical en la enseñanza obligatoria

Aunque en la Europa de los años 30 ya existía una educación musical organizada con unos objetivos, contenidos y criterios metodológicos precisos, en España la inclusión de la música en la enseñanza general no ocurre hasta la ley de Villar Palasí en 1970, con las asignaturas Expresión Dinámica (Pérez, 1994) para la EGB y Música para el curso 1º de BUP. A pesar de este avance, la educación musical en la EGB no colmó las expectativas, entre otros motivos por la falta de formación de un profesorado, cuya capacitación había consistido en algunas enseñanzas solfísticas en las Escuelas Normales. La mayoría de las experiencias educativas se redujeron a aprender de memoria canciones populares, a tocar la flauta dulce o a escuchar alguna obra de los llamados “clásicos populares”. En el curso 1º de BUP, la educación musical consistía en un programa de Historia de la música y apreciación de obras musicales (Lomas, 1994).

En 1990, la LOGSE² implanta paulatinamente la educación musical en Primaria y Secundaria en todos los centros públicos, privados y concertados de cada una de las Comunidades Autónomas con competencias en educación. En el caso de Primaria (6 a 12 años), la música en la LOGSE formó parte de un área denominada Educación Artística y estas enseñanzas la impartieron maestros especialistas que cursaron sus estudios en las Escuelas Universitarias del Profesorado o que estaban habilitados para ejercer estas enseñanzas. En Secundaria (12 a 16 años), la música era una asignatura que se cursaba con carácter obligatorio en 1º, 2º y 3º de ESO, y dentro de uno de los itinerarios de 4º. El currículo de Música en Secundaria se estructuró en seis bloques de contenidos: Expresión vocal y canto, Expresión instrumental, Movimiento y danza, Lenguaje musical, La música en el tiempo, Música y comunicación. Es de destacar en relación con el tema de nuestra investigación que, a diferencia con el programa de Música en 1º de BUP, sólo uno de dichos bloques hacía referencia clara al estudio de la historia de la música y que en estos bloques de contenidos había referencias a la música culta y a otros tipos de música (Lomas, 1995), aunque “en el diseño curricular de ámbito estatal de enseñanza general y especializada podemos encontrar tímidamente contemplada la inquietud por el acercamiento a materiales musicales procedentes de otras culturas ajenas a la occidental” (Lauricia, 2000, p. 91).

Por otro lado, respecto a los diversos tipos de contenido (hechos, conceptos, principios; procedimientos; valores, normas y actitudes), en el área de educación musical tenían prioridad los procedimientos, valores, normas y actitudes (Alsina, 1997; Pascual, 2002). La LOCE,³ Ley Orgánica de Calidad de la Educación, apenas modifica el currículo de Primaria, pero sí el de Secundaria ya que cambia los tipos de contenido, los bloques de contenido y específicamente dedica el programa del curso 3º de ESO íntegramente a la evolución de la historia de la música, de forma similar al del anterior 1º de BUP. En el currículo LOCE la historia y la teoría de la música culta son los dos ejes que traspasan los cuatro cursos de Secundaria. En opinión de Lomas (2002, p. 50), “limita el papel del área a un mero transmisor del saber musical más tradicional, con la historia como núcleo central [...] y a la enseñanza de una sola música” y se vuelve a la tendencia de un tratamiento histórico de la música (Romero, 2005).

² El primer decreto de currículo de la LOGSE es el Decreto 1345/1991 de 6 de Septiembre.

³ El Decreto 34/2004 de 7 de Febrero establece el currículo de las áreas obligatorias y materias opcionales en Secundaria Obligatoria.

En la actualidad, con la LOE, la música en Primaria se imparte en todo el territorio nacional dentro de un área denominada también Educación Artística. Pero la Música en Secundaria ha sufrido un recorte respecto al número de cursos en los que se estudia. Así, se cursa en distintos cursos y con distinta carga lectiva en las diferentes comunidades autónomas. En la Comunidad de Madrid estas son las asignaturas: Taller de música (asignatura optativa para 1º de ESO), Música en 2º de ESO, Música en 3º de ESO y Música en 4º de ESO dentro sólo de algunos itinerarios.

Como ya hemos señalado, el interés por la educación musical en España comenzó con más de cincuenta años de retraso de la mano de pedagogos que impulsaron métodos musicales inspirados en los de la Escuela Nueva o bien crearon métodos propios de enseñanza: Llongueras, Segarra, Rosa Font, Sanuy⁴, Elizalde (Oriol, 2007). Desde la implantación de la LOGSE existe, además, una gran inquietud por la formación musical por lo que se realiza una gran oferta de cursos y seminarios para la Formación Permanente del Profesorado. La mayoría de las editoriales de ámbito nacional o autonómico editan libros de texto de Música para Primaria y Secundaria,; y existen varias publicaciones periódicas especializadas en educación musical (*Eufonía*, *Música y Educación*, *Doce notas*, etc.).

2.2. La asignatura Música en Secundaria

En este apartado, analizaremos específicamente el currículo de la asignatura que nos ocupa. La elección del repertorio de audiciones musicales en Secundaria depende de los tres niveles de concreción curricular de la asignatura Música. El primer nivel de concreción curricular es el currículo oficial de música en Secundaria que incluye los objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación; el segundo nivel de concreción curricular lo realiza el centro y el tercer nivel de concreción curricular son las programaciones de aula que elabora el profesorado (Barberá, 1992).

⁴ “La primera versión española del famoso Schulwerk orfiano, llevada a cabo por González y Sanuy en el año 1969 constituyó sin duda todo un acontecimiento para la pedagogía musical española. [...] Sin embargo, y volviendo a la actualidad de esta obra pedagógica, conviene no olvidar que la primera edición del Schulwerk, intitulada Ejercicios rítmico-melódicos, vio la luz en la Alemania de 1930 y que ya en 1924, Orff y Günter habían fundado en Munich una “escuela de música, danza y gimnasia” en donde se forjarían las ideas pedagógicas que darían lugar al método.” (Rodríguez Quiles, 2006, p. 90)

2.2.1. El currículo de Música en Secundaria

¿Cuáles son los contenidos de la música en Secundaria? La expresión “saber música” significa popularmente “saber leer música” (Palacios, 1997, p. 233). Por eso muchos padres y profesores esperan que esta asignatura enseñe solfeo en el sentido más tradicional del término, es decir, a solfear partituras, repentizar ritmos, entonar y realizar dictados rítmicos y musicales y a conocer las obras de los principales representantes. Pues bien, aun a sabiendas de la importancia de manejar someramente el lenguaje específico de la música, la enseñanza de la música en la Educación Secundaria no se limita a conocer los elementos de la Teoría de la Música.

El texto actual del currículo⁵ articula la materia en cuatro bloques en 2º y en 3º: Apreciación musical, Interpretación, Creación, La música en la cultura y en la sociedad; y en 4º de ESO en tres bloques: Audición y referentes musicales, Práctica musical y Música y tecnologías. De la lectura del texto se desprende que el currículo oficial considera que la audición es uno de los procedimientos básicos en el aula de música.

El texto legal que regula el currículo de Música en Secundaria en la Comunidad de Madrid es el Decreto 23/2007 de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria. El texto íntegro se recoge en el Anexo I.

En la Introducción al currículo de la asignatura se califica a la Música como “el arte más poderosamente masivo de nuestro tiempo” y se reconoce su incuestionable valor en la vida de las personas debido al contacto permanente con la música favorecido por el desarrollo tecnológico a través de los discos, la radio, la televisión, los juegos electrónicos, el cine, la publicidad, Internet etc. Ello ha abierto nuevos cauces para la interpretación y la creación musicales, tanto de músicos profesionales como de cualquier persona interesada en hacer música.

En relación con el tema de nuestra tesis, es interesante resaltar la orientación innovadora de este currículo a tenor del texto de la Introducción que explicaremos a continuación.

⁵El currículum vigente es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación y el Real Decreto 1631/2006 de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 6 de enero de 2007).

En primer lugar, en el primer párrafo, reconoce la gran influencia de este arte masificado y tecnologizado; y en el segundo párrafo se refiere a la relación con el entorno, porque señala como finalidad del currículo “establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas, estableciendo los cauces necesarios para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica, llegando a un grado de autonomía tal que posibilite la participación activa e informada en diferentes actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical.”

En segundo lugar, del texto se desprende también que la asignatura se plantea como una continuación de la Educación Artística de Primaria, ya que, aunque con un carácter más diferenciado o analítico, los contenidos se organizan también “en torno a dos ejes fundamentales, percepción y expresión, vinculados a su vez, y de forma directa, con la adquisición de una cultura musical básica y necesaria para todos los ciudadanos.”

En tercer lugar, la audición musical, tema de nuestra tesis, se relaciona directamente con la percepción, desde un planteamiento amplio: “desarrollo de capacidades de discriminación auditiva, de audición activa y de memoria comprensiva de la música, tanto durante el desarrollo de actividades de interpretación y creación musical como en la audición de obras musicales en vivo o grabadas” que abarca tanto la audición de obras como su globalización con la expresión musical.

En cuarto lugar, el texto propone que los dos ejes se integren partiendo de los gustos de los alumnos y “teniendo en cuenta que, en la actualidad más que en otras épocas, la música es uno de los principales referentes de identificación de la juventud. El hecho de que el alumnado la sienta como propia constituye, paradójicamente, una ventaja y un inconveniente en el momento de trabajarla en el aula: ventaja, porque el valor, así como las expectativas y la motivación respecto a esta materia son elevadas; inconveniente, porque el alumnado al hacerla suya, posee sesgos confirmatorios muy arraigados”.

En quinto lugar, se sugiere que la audición se trabaje también desde “una perspectiva creativa y reflexiva, intentado alcanzar cotas más elevadas de participación en la música como espectador, intérprete y creador”.

Por último, reconoce que la audición musical es un fenómeno complejo que requiere de un aprendizaje y afirma que sólo están preparados para disfrutar verdaderamente aquellos que saben percibir la “gran cantidad de parámetros musicales que se ofrecen”.

2.2.2. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación

2.2.2.1. Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria

La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas distintas capacidades. Si bien en todos ellos pudiera estar presente de alguna manera la educación musical encontramos que se relacionan directamente con la materia Música los siguientes:

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

2.2.2.2. Objetivos de la asignatura Música

Según el texto legislativo la asignatura de Música en ESO tiene como finalidad el desarrollo de catorce objetivos, de los cuales, son bastante numerosos los referidos a la audición musical:

Nº 3. Escuchar una amplia variedad de obras, de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento, enriquecimiento intercultural y placer personal e interesándose por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.

Nº 4. Reconocer las características de diferentes obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural, reconociendo sus intenciones y funciones y aplicando la terminología apropiada para describirlas y valorarlas críticamente.

Nº 5. Utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información -medios audiovisuales, Internet, textos, partituras y otros recursos gráficos- para el conocimiento y disfrute de la música.

Nº6. Conocer y utilizar diferentes medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la producción musical, valorando su contribución a las distintas actividades musicales y al aprendizaje autónomo de la música

Nº 8. Comprender y apreciar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación.

Nº 9. Elaborar juicios y criterios personales, mediante un análisis crítico de los diferentes usos sociales de la música, sea cual sea su origen, aplicándolos con autonomía e iniciativa a situaciones cotidianas y valorando la contribución que la música puede hacer a la vida personal y a la de la comunidad.

Nº 10. Valorar el silencio y el sonido como parte integral del medio ambiente y de la música, tomando conciencia de los problemas creados por la contaminación acústica y sus consecuencias.

Nº 11. Conocer las distintas manifestaciones musicales a través de la historia y su significación en el ámbito artístico y sociocultural.

Nº 12. Comprender y valorar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación.

Nº 13. Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho⁶.

De este listado se deduce que las metas son ambiciosas, aunque a nuestro parecer, no se corresponden con la dedicación horaria (tres horas semanales en 2º y dos horas en 3º) y que podemos resumir en las siguientes: escuchar una variedad de géneros y estilos, apreciar la función de la música en distintos contextos, conocer y utilizar medios audiovisuales y tecnologías de la información, elaborar juicios críticos, valorar el silencio y reconocer los estilos de diferentes periodos de la historia de la música.

2.2.2.3. Contenidos y criterios de evaluación en Segundo y Tercero de Secundaria

Los objetivos generales se traducen en los contenidos del currículo que se organizan en distintos bloques según los cursos. Según figura en la Introducción del texto legal interesan especialmente a la audición el primer y tercer bloque, denominados respectivamente Escucha y Contextos musicales en 2º y 3º; y Apreciación y referentes musicales, Música y tecnologías en 4º. Literalmente, se indica lo siguiente: “ *En los contenidos previstos en segundo y en tercero, el primer bloque, Escucha, se vincula directamente con el eje de percepción, al tiempo que el segundo y el tercero, Interpretación y Creación lo hacen con el eje de expresión. Por su parte, el cuarto bloque de tercero, Contextos musicales, incluye contenidos relacionados con los referentes culturales de las músicas que serán utilizadas en los bloques anteriores junto a otros que ayudan a conocer mejor el mundo musical actual y el papel de la música en distintos contextos sociales y culturales*”.

Respecto a los **criterios de evaluación**, la audición tiene un peso relevante, ya que de un total de nueve, seis afectan directamente a la escucha en 2º. Son los siguientes:

- 1. Reconocer los diferentes parámetros del sonido que están presentes en la interpretación y el análisis de una estructura musical y distinguir los elementos que se utilizan en la representación gráfica de la música.*
- 2. Percibir e identificar el silencio, entendido como elemento estructurador del sonido, incorporándolo al análisis de las producciones musicales, tanto las que se han compuesto como las que se han escuchado.*

⁶ Se trata de una cita literal del texto legislativo. Obsérvese la repetición que se produce en los objetivos nº 8 y nº 12. En la LOE no ocurre.

3. Reconocer auditivamente y determinar la época o cultura a la que pertenecen distintas obras musicales escuchadas previamente en el aula, interesándose por ampliar sus preferencias.
4. Comunicar a los demás juicios personales acerca de la música escuchada.
6. Iniciarse en la utilización de algunos de los recursos tecnológicos disponibles, demostrando un conocimiento básico de las técnicas y procedimientos necesarios para grabar y reproducir música y para realizar sencillas producciones audiovisuales.
9. Identificar en el ámbito cotidiano situaciones en las que se produce un uso indiscriminado del sonido, analizando sus causas y proponiendo soluciones.

De los diez criterios de evaluación de 3º, los siete siguientes se refieren a la audición musical.

1. Reconocer auditivamente y determinar la época o cultura a la que pertenecen distintas obras musicales escuchadas previamente en el aula, interesándose por ampliar sus preferencias.
2. Identificar y describir, mediante el uso de distintos lenguajes (gráfico, corporal o verbal) algunos elementos y formas de organización y estructuración musical (ritmo, melodía, textura, timbre, repetición, imitación, variación) de una obra musical interpretada en vivo o grabada.
3. Comunicar a los demás juicios personales acerca de la música escuchada.
6. Utilizar con autonomía algunos de los recursos tecnológicos disponibles, demostrando un conocimiento básico de las técnicas y procedimientos necesarios para grabar y reproducir música y para realizar sencillas producciones audiovisuales.
8. Leer distintos tipos de partituras en el contexto de las actividades musicales del aula como apoyo a las tareas de interpretación y audición.
9. Identificar en el ámbito cotidiano situaciones en las que se produce un uso indiscriminado del sonido, analizando sus causas y proponiendo soluciones.
10. Caracterizar la función de los medios de comunicación como elementos de difusión de la música.

2.2.2.4. Contenidos y criterios de evaluación de Cuarto curso

Según figura en la Introducción del texto legal interesan especialmente al tema de nuestra tesis el primer y el tercer bloque de los contenidos para 4º de ESO.

“En los contenidos para el cuarto curso, en el que la Música es una materia opcional, el primer bloque, Audición y referentes musicales, se relaciona directamente con el eje de percepción y recoge, al mismo tiempo, nuevos contenidos para profundizar en el papel de la música en distintos contextos sociales y culturales del pasado y del presente. El segundo bloque, La práctica musical, se inserta en el eje de expresión y recoge todos aquellos contenidos relacionados con la interpretación vocal e instrumental, el movimiento y la danza, la improvisación, la elaboración de arreglos y la composición, así como la participación en proyectos musicales de diversa índole. El tercer bloque, Música y tecnologías, estrechamente vinculado con los anteriores, incluye de manera explícita una serie de contenidos que permiten conocer y utilizar herramientas tecnológicas en actividades de audición y producción musical”

Al igual que en los cursos anteriores, son numerosos los criterios de evaluación que se relacionan directamente con la audición: ocho de un total de once.

1. Explicar algunas de las funciones que cumple la música en la vida de las personas y en la sociedad.

2. Analizar diferentes piezas musicales apoyándose en la audición y en el uso de documentos impresos como partituras, comentarios o musicogramas y describir sus principales características.

3. Exponer de forma crítica la opinión personal respecto a distintas músicas y eventos musicales, argumentándola en relación a la información obtenida en distintas fuentes: libros, publicidad, programas de conciertos, críticas etc.

4. Reconocer y situar en su contexto (histórico, filosófico, artístico) manifestaciones musicales de diferentes periodos de la historia de la música y, en particular, las propias de la Comunidad Autónoma.

7. Explicar los procesos básicos de creación, edición y difusión musical considerando la intervención de distintos profesionales.

9. Sonorizar una secuencia de imágenes fijas o en movimiento utilizando diferentes recursos informáticos.

10. Saber analizar la música con el fin de extraer las principales características formales y estilísticas, situándolas en su contexto cultural.

11. Reconocer las muestras más importantes del patrimonio musical de las diferentes Comunidades Autónomas.

Como ha podido comprobarse, los cursos 2º y 3º presentan currículos similares, teniendo el de tercero un mayor nivel de profundización. En 4º curso, asignatura no obligatoria en todos los itinerarios, se incluye un bloque dedicado específicamente a las tecnologías.

Se aprecia que la audición tiene un gran peso específico dentro del área. Se sugieren técnicas y procedimientos de audición pero sin embargo el tema del repertorio de audiciones queda abierto. Si bien el texto habla de “escuchar una amplia variedad de obras de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales” no existe referencia a obras musicales concretas. Así, como dice Ibarretxe, “los límites del repertorio no son explícitos en la ley, y se perfilan, sobre todo, a través de la cultura musical y profesional de los maestros y profesores, básicamente formados en los conservatorios” (Ibarretxe, 2008, p. 108).

Tras esta reflexión podemos concluir que la orientación de este currículo no sigue un “modelo curricular de tipo técnico o burocrático en el que las decisiones curriculares sobre la cultura básica a transmitir se dan como elaboradas y se comunican al profesorado con las instrucciones metodológicas oportunas” (Blázquez y Lucero, 2009, p. 202), sino más bien un “modelo práctico o de proceso” en el que los profesores juegan un importante papel porque deben asumir responsabilidades en la elaboración y desarrollo del propio currículum.

2.3. Las competencias básicas en Música en Secundaria

En la justificación introductoria se hace alusión a la contribución de esta materia a la adquisición de competencias básicas. La inclusión de las competencias obedece al tercer principio en el que se inspira la ley, y que consiste en un “*compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años*” y presenta como gran innovación el modelo de evaluación.

La LOE no propone el tratamiento de los temas transversales y en cambio, presenta como novedad respecto a los currículos anteriores las denominadas competencias básicas, como declaración de intenciones del convencimiento de que la educación debe realizar una función social y formativa más que mera instructora de contenidos. “En este momento la educación empieza a comprender que la mera adquisición y retención de datos resulta cada vez menos importante. Los objetivos de la educación se desplazan, así, a la adquisición de una serie de competencias básicas que engloban conocimientos teóricos, habilidades o procedimientos y actitudes, es decir, que van dirigidas al saber, al saber hacer y al saber estar, dotando al alumnado de los elementos necesarios para hacer frente a los retos de la sociedad actual” (Giráldez, 2007b, p. 49)

En términos generales las competencias básicas son las capacidades de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Suponen una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Interesa especialmente para el tema de nuestra investigación en la que analizamos la disociación entre la música escolar y la de la calle porque, “el enfoque del currículo por competencias exige dejar en un segundo plano el temario y sus objetivos, y dar protagonismo o mayor relevancia a las competencias. Se trata de “representarse” las necesidades y expectativas del mundo real” (Alsina, 2007, p. 31), es decir supone un acercamiento desde la perspectiva del currículum entre la escuela y el mundo actual.

Según el texto legislativo, los rasgos diferenciales son los siguientes: constituyen un «saber hacer», un saber que se aplica; son susceptibles de adecuarse a una diversidad de contextos; tienen carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes.

Para que una competencia pueda considerarse básica debe cumplir tres condiciones: contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, ser “necesarias y útiles para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto” (Giráldez, 2007b, p. 51); poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes; permitir a las personas que la adquieran superar con éxito exigencias complejas.

Las competencias no deben interpretarse como si fuesen los aprendizajes mínimos comunes, aunque formen parte de los mismos, sino como orientaciones de los aprendizajes para conseguir que los alumnos desarrollen diversas formas de actuación y adquieran la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas. Su principal contribución en el enriquecimiento de nuestro currículo consiste en orientar la enseñanza al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación imprescindibles. No sustituyen a los elementos que se incluyen en el currículo, sino que los completan planteando un enfoque integrado e integrador de todo el currículo escolar.

La propuesta de inclusión en el currículo español parte de una propuesta de la Unión Europea. Adaptada a nuestro marco y a nuestras circunstancias específicas, consta de ocho competencias:

Competencia en comunicación lingüística

Competencia matemática

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Tratamiento de la información y competencia digital.

Competencia social y ciudadana

Competencia cultural y artística

Competencia para aprender a aprender

Autonomía e iniciativa personal

No existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas materias y el desarrollo de ciertas competencias básicas. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanza como consecuencia del trabajo en varias materias. “Esta concepción supone un reto educativo ya que implica una concepción del currículo que va más allá de la yuxtaposición de los objetivos y contenidos de cada área, ya que el desarrollo y adquisición de una competencia requiere de la integración de contenidos que,

generalmente, en la escuela se trabajan y evalúan de manera separada” (Giráldez, 2007b, p. 28)

Según Ibarretxe (2008), dos son las principales competencias que desarrollar desde la música en Secundaria: la cultural y artística y la tecnológica. Considera que “en suma las dos competencias básicas apuntadas, constituyen dos pilares fundamentales dentro de la educación musical en la etapa de Secundaria” (Ibarretxe, 2008, p. 106). Giráldez (2007a, p.65) afirma que la música contribuye de manera directa a la competencia cultural y artística y con mayor peso específico a otras, pero aclara que “el alcance de la competencia “expresión cultural” es mucho más amplio, abarcando no sólo a las artes, sino a otras realidades y manifestaciones culturales y dejando en claro que no se trata sólo de conocer y participar como mero espectador, algo sin duda importante, sino de expresarse a través de los distintos lenguajes artísticos, desarrollar el juicio crítico y compartir las propias opiniones con las de los otros, adquirir un sentido de identidad a la vez que un respeto a la diversidad e, incluso, participar activamente en la propuesta y desarrollo de actividades culturales que puedan tener un rédito económico”.

Diversos trabajos han valorado muy positivamente la importancia de este Decreto. Desde una visión más crítica se señala que “ la educación musical por sí misma no contribuirá directamente al desarrollo de las competencias básicas. Para lograrlo es necesario adaptar los planteamientos metodológicos, los recursos didácticos y otras medidas organizativas y funcionales atendiendo a los requerimientos del nuevo currículo” (Giráldez, 2007b, p. 52). También habrá que prever que el profesorado deberá formarse para adquirir unas competencias específicas (Alsina, 2007, p. 31)

2.4. La audición de obras musicales en Educación Secundaria

Nuestro trabajo se ocupa de manera general del repertorio de audiciones del siglo XX en las aulas de Secundaria. En este apartado nos detenemos específicamente en la actividad de audición y percepción musical, se define y describe brevemente el proceso de la audición de obras musicales y se señalan las principales técnicas de audición activa.

2.4.1. Escuchar y oír, dos vertientes de la audición

Popularmente se utilizan como sinónimos escuchar y oír; sin embargo responden a conceptos diferentes. Oír supone tener abierto el canal auditivo, pero no el cerebral. Es decir, se oye de forma inconsciente e involuntaria, sin analizar o sentir la música. Es frecuente en multitud de actividades de la vida diaria que se realizan con música de fondo (la consulta del dentista, la música de la radio mientras conducimos, la música ambiental en unos grandes almacenes, estudiar con música de fondo, etc.). Sloboda en un estudio sobre la población general constata que escuchar música es una actividad diaria y frecuente que, normalmente se lleva a cabo junto con otras como asearse, conducir, descansar (Sloboda y Juslin, 2001).

Como consecuencia también de la difusión de las grabaciones asistimos a una presencia sonora en nuestras vidas de algo que se etiqueta de "música" en entornos diversos como el supermercado, el restaurante, el ferrocarril, el aeropuerto, la playa, la montaña (Maneveau, 1993). Este tipo de "música ambiental" (García Quiñones, 2008) no requiere de la percepción ni el más mínimo esfuerzo, es como un telón de fondo que penetra en el oído del oyente con una actitud de escucha distraída e intermitente.

Escuchar, en cambio, supone un acto de atención a la música que suena y la puesta en marcha de las respuestas no sólo físicas, sino también afectivas e intelectuales que nos sugiere la citada música. Elliot considera que cada audición musical es un reto *multidimensional*, puesto que afecta a muchos niveles "y nuestros actos de escuchar música conllevan complejos procesos cognitivos relacionados con las creencias socioculturales" (Ibarretxe, 2007, p. 144).

La audición de la música es una respuesta no sólo fisiológica sino también psicológica, que está condicionada por la inteligencia, la imaginación, las motivaciones, la afectividad, los sentimientos. Es por tanto subjetiva, ya que cada cual, escucha una música en función de sus coordenadas socio-culturales y de otros aspectos psicológicos, tanto afectivos como cognitivos. Desde el punto de vista afectivo, porque la música tiene una gran capacidad para conmover de forma casi universal a todos los individuos en función de los parámetros musicales que establece cada comunidad o cultura; y es, al mismo tiempo, una vía de expresión emotiva. Desde el punto de vista cognitivo, se relaciona con las capacidades psicológicas básicas de comparación, selección, análisis y síntesis (Barceló, 1988).

La audición musical es selectiva, no asimila todos los datos físicos, sino sólo en parte. Pero la percepción es global, ya que no se perciben una serie de impresiones desligadas, sino siempre en combinaciones determinadas formando una totalidad. En relación con las otras artes, escuchar y comprender una obra o un fragmento musical es más difícil que observar un cuadro o una escultura. Una obra de las artes plásticas puede comprenderse de forma global, pero no así la música por su especial característica de transcurrir no sólo en el espacio, también en el tiempo. De hecho, cuanto más grande sea una melodía, un ritmo, un acorde, más difícil será la comprensión de la totalidad.

Es evidente que la audición de obras musicales exige un aprendizaje y una práctica. Se aprende escuchando y es un importante aspecto de la educación musical. Small (1989) indica que la música no debe limitarse a algo que un profesional ejecuta para que lo escuche un público que, en su mayor parte desconoce el lenguaje musical y las características de su construcción sonora, sino que ha de llegar a ser parte integrante de la vida cotidiana de todos y cada uno de los miembros del auditorio.

Escuchar música supone reconocer algo que ya se conoce, por lo que una importante variable que influye en la audición son los aprendizajes previos⁷; la memoria musical también posee en ese sentido una alta trascendencia. Algunos autores como Davies (1978) observan la teoría de la U invertida en la audición musical. Es decir, existe una relación curvilínea entre la audición y el disfrute de la música ya que este último aumenta hasta un punto óptimo, pero más allá de este punto si la activación sigue aumentando empeora el rendimiento. Indica Hargreaves (1998, p. 131) que “el argumento de Davies se basa en que las personas prefieren música que les brinda información, esto es, que reduce incertidumbre respecto a los eventos subsiguientes. La música extremadamente no familiar o desconocida no reduce la incertidumbre, ya que los eventos que contiene son completamente impredecibles para el oyente; y la música muy familiar tampoco lo hace, porque contiene muy poca información nueva. Por tanto, la hipótesis predice que las personas van a preferir la música que sea moderadamente familiar, es decir, aquella que, para ellas, contiene una cantidad óptima de información”. Hargreaves (1998) aporta una relación de investigaciones sobre esta teoría en la que diversos autores expusieron a los sujetos a muchas y diversas sesiones con repetición de músicas. En todas ellas se puso de manifiesto que las obras que más gustaron a los

⁷ Por ejemplo, existe una investigación de Jhonson (1996) en la que se demostró empíricamente que los músicos perciben mejor el rubato que los no músicos.

oyentes fueron aquellas que habían escuchado con anterioridad. El proceso de la audición está muy relacionado, también con el contexto cultural en que se produce. Otro aspecto que se ha estudiado es la relación entre la audición musical y el contexto cultural en la que se desenvuelve el oyente. Teo, Hardgreaves y Lee (2008) confirmaron la gran influencia de la cultura y los conocimientos previos en las respuestas afectivas e intelectuales de los jóvenes ante diferentes estilos de músicas étnicas. En la misma línea, Morrison, Demorest y Stanbaugh (2008) compararon la memoria musical de niños y adultos utilizando músicas desconocidas pero culturalmente familiares y/o dispares. Concluyeron que los adultos recuerdan mejor la música que contiene los parámetros de su propia cultura, lo que demuestra que el substrato cultural influye en la edad adulta más que en la infancia.

2.4.2. El proceso de la audición

El compositor Aron Copland en su obra *Cómo escuchar la música* (1955) define tres planos o aspectos de la audición: plano sensual, plano expresivo y plano musical.

En el primer plano, no se produce una verdadera audición, sino que sólo se oye en el plano sensual o sensorial, en el que escuchar es solamente puro placer o disfrute; a veces no se escucha verdaderamente, es evasión o acompañamiento de otras tareas. Muchos aficionados a la música acuden a las salas de conciertos y escuchan la música exclusivamente en este plano que, sin embargo, es el estadio más simple de la audición musical.

Un segundo plano es el expresivo. El significado de la música no siempre puede expresarse mediante palabras; sin embargo algunos oyentes necesitan la constante referencia a algo que les ayude a escuchar. También la música expresa sentimientos como serenidad, exuberancia, triunfo, furor, delicia. En este sentido es subjetiva ya que da lugar a sensaciones diversas entre los oyentes. Este plano de la audición es quizá el más popular entre los aficionados a la música y según mi experiencia, el más empleado también por los docentes. El material auditivo es preferentemente música descriptiva, relacionada con historias, cuentos, datos biográficos, hechos históricos o incluso música programática. Corresponde también a este segundo nivel de la audición cómo se utiliza la música en el cine: desde ilustrar escenas hasta imaginar historias para una música dada, etc. (Palacios, 1997).

Un tercer plano de la audición, es el puramente musical. Además del deleite y la expresión, la música existe en el plano puramente musical en cuanto a las notas mismas y su manipulación: melodía, timbre, armonías, ritmos, etc. Es decir, la audición musical observa y analiza cómo se han tratado las cualidades del sonido y los elementos del sonido. Este plano no excluye a los otros planos y es consciente e inconsciente a la vez.

El oyente no habituado o no educado, percibirá, según Copland, en una audición primero la melodía, luego el ritmo, después el timbre y la armonía y por último la forma. Reconocer los elementos de la música, supone conocerlos previamente y, por tanto, se debe partir de un conocimiento, aunque sólo sea de forma muy elemental de los elementos principales de la música que deben reconocerse en una audición: el ritmo (melódico, armónico, dinámico, de proporción), la melodía, la armonía, el timbre, la textura musical, la forma.

En nuestra opinión el objetivo final de la audición en la Educación Secundaria se encamina hacia este plano, sin excluir los anteriores y procurando, sobre todo, que el alumno disfrute. “El oyente ideal estaría dentro y fuera de la música al mismo tiempo, la juzga y la goza, quiere que vaya por un lado y observa que se va por otro” (Copland, 1955, p. 23).

Schafer (1966) en su *Tratado de los objetos musicales*, explica el proceso de la audición refiriéndose a cuatro tipos de escuchas diferentes: sentir (fenómeno primario, acto involuntario); escuchar (implica un cambio en la voluntariedad de la acción que consiste en prestar atención); entender (tener intención de querer conocer, apreciar aquello que se escucha) y comprender o tomar para uno mismo, es decir, comprender lo que se ha escuchado gracias a que se ha decidido entenderlo.

Por último, conviene recordar aquí las categorías que Adorno (1958) distinguió para escuchar música: escuchar como expertos, prestar atención, escuchar para cultivarse, escuchar de forma emocional, escuchar por tradición (afición a Bach o a otro músico), escuchar para divertirse o escucha indiferente. Para este autor, el modo *adecuado* de escuchar exige una apertura espiritual, espontánea y elaborada.

Tras lo aquí expuesto, queda constatado que la audición es un proceso con distintas fases o etapas y que, como indica Godoy, autor de una tesis doctoral sobre la audición en Primaria, la audición es “el acto de escuchar una música, apreciando en todo momento, y en la medida de nuestras posibilidades, sus valores y cualidades” (Godoy, 1995, p. 28).

2.4.3. La audición de obras musicales en el aula de música

La audición de obras musicales exige un aprendizaje y una práctica: se aprende escuchando y es también objeto de programación didáctica; es decir, debe planificarse con anticipación ya que no se trata simplemente de oír música, sino de escucharla verdaderamente con la concentración, atención y relajación necesarias. De hecho, consideramos que uno de los fracasos de la audición puede ser su falta de planificación. Godoy, en el nivel de enseñanza primaria, afirma que el problema de la audición se debe a estos factores: “falta de tradición de un aprendizaje de la escucha musical y, muchas veces de una cultura musical amplia, abierta y enriquecedora. Esto hace que los educadores o futuros educadores tengan una desventaja considerable en cuanto a experiencia, metodología y práctica, frente a materias como la canción, la danza, la educación sensorial o el lenguaje musical” (Godoy, 2005, p. 34).

A continuación daremos respuesta a las principales preguntas del acto didáctico: *para qué, dónde, cuándo, cómo, qué.*

En primer lugar, nos preguntamos por el *para qué* u objetivos de la educación auditiva. Aunque la presencia de la música es algo habitual y los medios de reproducción del sonido son muchos y diversos, los jóvenes y adolescentes “oyen” mucho, pero “escuchan” poco. Existe una gran diferencia entre estos dos conceptos aparentemente iguales. Al oír música, como explicábamos al principio de este capítulo, no lo hacemos conscientemente; sólo se escucha verdaderamente cuando se disfruta y al tiempo analiza. Por tanto, la acción docente pretende que los niños/as “escuchen”. Abordemos *el cuándo* y *el dónde*: secuenciación y recursos de dentro y fuera el aula.

La audición de una obra musical puede ser de música en directo o de música grabada, es decir, asistiendo a conciertos didácticos de forma excepcional y en el aula de música. Respecto a esta última, la percepción sonora y la audición de obras musicales exigen unos medios adecuados por lo que el aula de clase debe contar con unas condiciones acústicas aceptables y un entorno idóneo que no reciba sonidos del exterior (patio, calle, otras aulas, etc.) de forma que tengamos asegurada otra condición imprescindible, la atención y el silencio. Según Palacios, “la música sólo existe si hay atención. Si ésta no se da, tampoco es posible que se dé la capacidad de escuchar; luego quien no posea esta capacidad se encontrará en una órbita distinta a la musical” (Palacios, 1977, p. 33).

La mayoría de las audiciones se realizan dentro del aula de música empleando los medios tecnológicos al alcance del centro educativo, pero también es deseable la audición de música en directo (Neuman, 2003, 2004a, 2004b; Palacios, 1997). Es posible en la Comunidad de Madrid asistir a conciertos en los que escuchar música en vivo con los escolares. Así, las organizaciones que en la Comunidad de Madrid preparan conciertos pedagógicos para alumnos de Secundaria son bastantes y aumentan progresivamente. Algunas de ellas son la Fundación Juan March, la Fundación Isaac Albéniz, Teatro Real, Caja Madrid, Conciertos dentro del programa “Madrid, un libro abierto” en el municipio de Madrid y conciertos pedagógicos organizados por las distintas corporaciones locales de la comunidad de Madrid, etc. También en coordinación con el Departamento de Educación Artística del CRIF Las Acacias es posible la asistencia a los ensayos generales de la Orquesta de Radio Televisión Española y a la de la Orquesta Nacional de España, si bien estas dos últimas actividades no pueden considerarse propiamente conciertos didácticos. Es decir, no todas los conciertos para alumnos pueden ser considerados como tales. Prieto Menchero (2004, p. 6-7) señala que “hay que decir también que cada vez encontramos más iniciativas bajo títulos como conciertos didácticos, pedagógicos. Pero, no nos engañemos, por poner la etiqueta de concierto didáctico, el concierto no es más didáctico. Muchas veces hemos acudido a conciertos supuestamente didácticos que al final consiguen justo lo contrario”. Según Neuman (2004b, p. 5) cuya tesis doctoral narra la experiencia del proyecto educativo de la Orquesta Ciudad de Granada, “un concierto es didáctico cuando cumple objetivos pedagógicos definidos y se enmarca en un proceso educativo determinado. Algunas de sus principales características son: estar dirigido a un público determinado, cuyo perfil se conoce previamente; tener un programa seleccionado según los objetivos pedagógicos planteados y su adecuación al público; y la inclusión de algún tipo de representación o guía, que facilita el acercamiento del público a la música con diferentes tipos de intervenciones.”. Neuman (2004, p.28) piensa que los conciertos didácticos constituyen una de las modalidades de audición escolar más ricas para la musicalización del alumnado si cumplen las anteriores características y señala que “seamos conscientes de que cualquier tipo de audición comentada de música en vivo no es un concierto didáctico, así como que éste debe diferenciarse claramente de una clase con ilustraciones musicales en vivo”.

La metodología de la audición nos dará respuesta al *cómo*. La audición puede ser interna y externa (basada en estímulos exteriores). En nuestra opinión (Pascual, 2002,

2006) en los primeros niveles educativos el docente debe apoyarse más en la externa para progresivamente hacerla más interna. Es decir, pasar progresivamente de acompañar las audiciones con mucha actividad (corporal, de movimiento, verbal, rítmica) a permanecer en silencio con cierta inmovilidad. La audición activa, de la que nos ocuparemos en el siguiente apartado, es una de las mejores estrategias para una adecuada audición también en la educación Secundaria. Indica Copland (1955, p. 23) que “lo que el lector⁸ debe procurar, pues, es una especie de audición más activa. Lo mismo si escuchamos a Mozart que a Duke Ellington, podremos hacer más honda nuestra comprensión de la música con sólo ser unos oyentes más conscientes y enterados, no alguien que se limita a escuchar, sino alguien que escucha algo”. Entre los diversos modos de captar la atención de los niños o asegurar el éxito de la audición, indicaremos una adecuada motivación, la elección del lugar idóneo para realizar la audición, favorecer previamente una actitud receptiva y repetir la audición varias veces, hasta que se den cuenta de que no oyen sino que escuchan y por supuesto, la elección del repertorio adecuado. Por otro lado, hay que considerar que la capacidad de escuchar música ha de desarrollarse de modo progresivo y equilibrado.

Qué músicas escuchar se refiere directamente al repertorio. Ya hemos visto que la elección de las músicas para escuchar o repertorio de audiciones no se desprende directamente del currículo oficial, por lo que es el docente el que decide. En la tercera parte de este capítulo analizaremos los criterios que existen para elegir el repertorio por parte de los docentes. Respecto a los conciertos didácticos, el repertorio tampoco está preestablecido. Según Prieto (2004, p. 15) “hay músicas que se crearon con ese fin, como *Pedro y el lobo* de Prokofiev, y músicas que, sin haberse creado con ese propósito, pueden servir para la creación y la difusión musicales. Por ello, potenciar los proyectos de nueva creación es una herramienta fundamental en la educación musical. Desde este punto de vista, todo sirve, cualquier música es adecuada. La clave está en la calidad, la calidad de las músicas escogidas, de los intérpretes y de la presentación”.

2.4.4. La audición activa

En nuestra opinión, el tratamiento didáctico de la audición en el aula debe ser principalmente la audición activa, cuyo principal teórico es el pedagogo musical belga

⁸ El autor se refiere al lector como la persona que lee el texto y a quién aconseja realizar una audición activa.

Jos Wuytack (1966, 1984, 2010). Parte de la base de que la receptividad no se obtiene por el estudio teórico sino que se aprende a través de la actividad. En opinión de Neuman (2004, p. 27) “la audición musical activa y comprensiva es la que permite al oyente participar activamente durante el transcurso de una obra y le facilita gozar de la música de un modo más consciente y profundo, promoviendo en él variadas y ricas respuestas afectivas e intelectuales”.

La audición activa se sirve de diversas técnicas y recursos para favorecer la mayor implicación de los alumnos y desarrolla los planos de la audición a los que nos hemos referido anteriormente. Wuytack (2010, p. 48) las describe así: “Dependiendo de las características específicas de cada fragmento musical, la preparación vivencial de la escucha musical puede incluir la expresión verbal, vocal, instrumental o corporal. Por ejemplo, cantar los motivos y los temas; tocar las melodías en flauta dulce; ejecutar los ritmos de los temas en percusión corporal; ejecutar los ritmos sobre un texto; tocar la estructura armónica; ejecutar fragmentos o crear ambientes sonoros con instrumentos Orff; ejecutar movimiento o una danza relacionada con la música; pintar o dibujar libremente representando la estructura musical o carácter de la música”.

A partir de la propuesta de Wuytack, a continuación se presentan algunas de técnicas de audición activa (Pascual, 2002, p. 313-319).

1) Los aspectos anecdóticos, culturales, históricos, biográficos

Se trata de emplear particularidades de la vida del compositor que tienen relación directa con la obra o anécdotas sobre la misma composición. Sin embargo, no se pretende enfocar la música desde un punto de vista estrictamente histórico.

Brozack (2006) realizó un estudio que tenía por objeto determinar si los estudiantes de música percibían de forma diferente el nivel de tensión de una música que otros estudiantes no formados musicalmente. Se concluyó que la mayor diferencia provenía del conocimiento previo de la música que les habían dado los profesores, sus informaciones.

2) El movimiento y danza

Se trata de un excelente recurso para la audición musical, tanto de obras creadas específicamente para la danza como de otras que son susceptibles de ser expresadas mediante el movimiento corporal.

3) Expresión dramática

Igualmente, las diversas técnicas dramáticas (pantomima, teatro de sombras,

teatro de títeres) se prestan a un trabajo conjunto de audición y juego dramático. En este caso, la música será el soporte musical para expresar escenas, historias, personajes, etc.

4) La instrumentación

Consiste en el acompañamiento de la audición con instrumentos musicales o corporales de forma que este acompañamiento constituye el medio para realizar el seguimiento de la música.

5) Musicograma y expresión gráfica

La técnica del musicograma (Wuytack, 2010, p.47) es “un registro gráfico de los acontecimientos musicales, una representación visual del desarrollo dinámico de una obra musical”. Se trata de una partitura para profanos que da una visión de conjunto de la obra que se escucha. Se suelen trabajar figuras geométricas, colores, líneas, etc. que relacionan con sumo cuidado dibujo y música. Es una forma de aprender a ver con los oídos y escuchar con los ojos.

Los musicogramas presentan diversos niveles de dificultad y pueden emplearse desde el Primer Ciclo de Primaria hasta el final de la educación musical escolar. Se dirige a oyentes sin conocimientos musicales y va destinado a un repertorio específico de música clásica.

El término musicograma también es utilizado con un significado diferente al concepto original y se refiere a cualquier otra expresión gráfica de la música que integra la percepción visual en la audición.

6) La preaudición

Esta técnica parte de la idea ya expuesta en este capítulo de que para reconocer los elementos musicales (temas, ritmos, etc.), hay que conocerlos previamente. La preaudición presenta con anterioridad la música que se va a escuchar con dictados o ejercicios de solfeo, en flautas, instrumentos Orff o cantándolos, etc.: “Los niños son capaces de recordar mejor lo que han cantado que aquello que han oído meramente sin una respuesta corporal positiva. De modo pues, que una buena manera de lograr que los niños se familiaricen con la música es hacer que la escuchen y, siempre que le sea posible, que canten lo que oigan” (Bentley, 1967, p. 110).

7) El elemento verbal

Consiste en incluir un texto rítmico que recitamos al escuchar la música y nos permite realizar un seguimiento de la misma.

8) *La comparación entre versiones modernas y actuales que se realizan de obras de música culta o clásica*

Siempre que la calidad de la adaptación lo permita, conviene comparar la versión “original” con otras que realizan compositores y músicos contemporáneos de diversos estilos.

9) *El empleo de medios audiovisuales y tecnológicos*

Con la utilización creativa de medios audiovisuales pueden realizarse las siguientes actividades con un soporte musical: diaporama, montajes de diapositivas, acompañamiento de una música para una imagen y una imagen para una música, análisis de la música de una película, elegir una música para un anuncio publicitario, visualizar una película musical, simular un programa de radio.

10) *La expresión plástica*

Consiste en plasmar gráficamente el contenido musical en un formato impreso (papel, mural, etc.). Puede ser libre o prefijado (colorear, picar, recortar, etc.).

2.5. El profesorado: papel en la selección del repertorio en el contexto de la pedagogía musical del siglo XXI

Los claustros y, específicamente los profesores de los Departamentos de Música, son los responsables del segundo nivel de concreción curricular y por tanto, de la selección del repertorio musical, tarea fundamental para el educador de música (Brozack 2006).

En este apartado nos aproximaremos a esta importante labor, describiremos el perfil del profesorado de música de la Comunidad de Madrid y los retos a los que se enfrenta la moderna pedagogía musical; enumeraremos los más frecuentes criterios para la selección del repertorio y expondremos algunos estudios que nos informan sobre la filosofía educativa de los profesores de Secundaria.

2.5.1. El profesorado

El profesor de música de Secundaria presenta un perfil muy heterogéneo, tanto en su formación inicial como en el puesto docente que desempeña.

Respecto a la formación inicial, la titulación exigible para impartir Música en Secundaria pasa por un abanico muy amplio que va desde el de título Superior expedido por un Conservatorio Profesional (Pedagogía, Solfeo o profesor de instrumento) a cualquier licenciatura. No existen datos cuantitativos en los que se refleje el porcentaje de licenciaturas más frecuentes con las que se imparte esta asignatura; pero según mi experiencia las titulaciones que más abundan son: Historia del Arte, Historia y Ciencias de la Música y Musicología, aunque también se ejerce con Psicología, Ciencias de la Educación y otras menos afines como Física, Matemáticas, Filología, etc. No obstante, las pruebas de ingreso en el Cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid y, en general, en todas las Comunidades Autónomas, exigen que el docente demuestre su capacitación interpretativa, el dominio de un extenso temario de historia de la música occidental y su competencia en la programación didáctica de la asignatura.

El profesorado de Música en Secundaria imparte esta materia en ESO y, en algunos centros, Historia de la Música en Bachillerato. Excepcionalmente imparte otra asignatura para completar horario.

El profesorado de la enseñanza concertada y privada presenta un perfil formativo similar, pero sus condiciones de trabajo son diferentes ya que además de impartir un número diferente de horas lectivas, en función de sus condiciones de contratación, puede impartir otra materia para la que también está autorizado y/o dar clase de Educación Musical en Primaria (para lo cuál tendrá que poseer la titulación de Profesor de EGB o Maestro especializado en Educación Musical) .

2.5.2. Filosofías educativas y prácticas de los profesores de Música

Distintos estudios indican que el profesorado presenta una “filosofía educativa” variopinta: mientras que unos profesores se orientan a la práctica y la vivencia de la música, otros tienen una visión más academicista y conceptual; unos fundamentan sus enseñanzas en la práctica y la audición de una sola música, la del pasado europeo que consideran superior, y otros optan por adscribirse incondicionalmente a la música moderna y actual, en función de la particular “filosofía” o perspectiva teórica individual y no por las orientaciones oficiales (Swanwick, 1991).

2.5.2.1. Filosofías educativas en la organización del currículo

La principal característica que se ha observado en distintos estudios de tipo etnográfico es que existe una diversidad curricular con prácticas muy dispares y materiales didácticos muy diferentes “producto a su vez de las sociedades actuales que son, también, intrínsecamente diversas y, por lo tanto, también sus prácticas educativas” (Velasco y Díaz, 1997, p. 104).

Uno de los pioneros en este tipo de estudios es el inglés Swanwick. Alude a un estudio en el que se analizaron el contexto de recursos y el currículum de sesenta colegios y cuyos resultados muestran una gran variedad de actividad escolar, a veces influida por la edad de los alumnos o por el tipo y la situación del colegio. “No obstante, el currículum aparecía determinado por la “filosofía”, es decir, por la perspectiva teórica de profesores individuales. Por ejemplo, en un colegio, los profesores se consideraban como músicos más que docentes y su concepción del currículum se inspiraba en las normas y prácticas del mundo profesional dentro de la tradición “formal” occidental. En otro colegio consideraban su objetivo primordial motivar a los alumnos hacia la música pop. Para un tercer colegio la actividad principal era la composición realizada en pequeños grupos. Casualmente se trataba, en todos los casos, de colegios de educación Secundaria” (Swanwick, 1991, p. 13). En Estados Unidos, Shepherd (1991) realizó un estudio sobre la música en Secundaria y observó que, al igual que en el entorno inglés, el repertorio incluía jazz y música televisiva pero en un porcentaje escaso y en desigualdad de rango frente a la música clásica.

Hardgreaves (1998) considera que los profesores de música han ejercido este poder seleccionador del repertorio musical apoyados por la escuela y el colegio universitario, calificando negativamente ciertos tipos de música frente a la tradición clásica occidental y considerándolos como música primitiva y culturalmente inaccesible; esto ocurrió antes con el jazz, el rock y el pop y ocurre ahora con otras tradiciones musicales, sobre todo de África y Asia.

Campbell (1997) presenta una variedad de proyectos desarrollados por profesores de música de distintas ciudades americanas, que van desde bandas de jazz, grupos de mariachis hasta la interpretación de “world music”.

Pitts (2000) en una investigación sobre las razones por las que los profesores enseñan música, concluyó que éstos tienen visiones diferentes de la finalidad de la educación musical: el desarrollo de un estilo musical específico, actuar y componer, la adquisición de conocimientos musicales, contribuir a la educación global, el desarrollo

de cualidades personales como la concentración, expresión de los propios sentimientos. Incluso las concepciones que tienen los profesores sobre sus propias prácticas también son dispares y contradictorias. Sostiene que lo que dicen los profesores sobre sus estilos musicales es más real que lo que opinan los analistas. Pone en evidencia que en la educación musical hay una gran diversidad de roles y reprocha la obsesión por estandarizar los currículos. Considera que esperar que todos los alumnos sigan el mismo currículo de educación musical es una falsa premisa ya que los alumnos encuentran en sus escuelas diferentes experiencias, diferentes percepciones sobre la escuela y la música que dependen de la gestión del profesor. Afirma que los efectos de la música son mayores cuando el niño se siente implicado y cuando aprende independientemente, finalmente cuando todos los niños tienen la oportunidad de descubrir su potencial por sí mismos.

En una investigación de Strand (2006) con profesores de Indiana se puso en evidencia la necesidad de definir las prácticas pedagógicas en un lenguaje común. Si bien en términos generales un 85% manifestó utilizar composiciones propias en el aula, en ese mismo grupo sólo un porcentaje muy bajo afirmaba que dirigía a sus alumnos composiciones vocales y/o instrumentales, y un porcentaje muy alto denominaba composiciones propias a dictados musicales y ejercicios de lectura rítmica creados por ellos.

En España, el libro *El pensamiento del profesor* de Marcelo (1987) aludía a Swanwick, a su trabajo sobre la selección de actividades del currículo de música y a su reivindicación por una reflexión por el arte y por la música dentro del currículo.

En nuestro país también se ha detectado una variedad de prácticas en torno al currículum (Lomas, 1994; Alsina, 1997; Ortega Castejón 2005; entre otros). Torija (2005, p. 44) indica que "una parte de los profesores de música de Secundaria se orientan hacia la práctica y la vivencia de la música y otros tienen una visión más academicista y conceptual".

En definitiva, existe una tendencia más teórica e historicista y otra más innovadora práctica y menos historicista que admite la música moderna y los gustos del alumnado. En cada una de estas visiones los criterios para seleccionar el repertorio son variados y no siempre coincidentes entre los investigadores y los profesores de música. A continuación enumeramos aquellos que han sido descritos por distintos autores.

2.5.2.2. Visión teórico-historicista en la organización del currículo.

Quizás el criterio más extendido entre el profesorado y propiciado por algunos currículos oficiales⁹ haya sido el de ofrecer prioritaria y exclusivamente las obras más representativas de la historia de la música. Junto a éste, hemos asistido a la publicación de algunos trabajos en los que se recomienda encarecidamente la audición de música del periodo clásico, específicamente de Mozart¹⁰ como medio de desarrollar la inteligencia de nuestros alumnos. En el campo de la pedagogía que se ocupa de la prevención de problemas de convivencia, se ha valorado la audición de fragmentos musicales de los periodos barroco y clásico. Así, indica Bossuat (2007, p. 84) que en “centros donde el índice de delincuencia y criminalidad llegó a superar con creces el umbral de lo tolerable, la dirección decidió, a fin de resolver este problema, poner música clásica y barroca a la entrada del centro, así como en el intermedio de las clases y a la salida, para que los alumnos la escuchasen. Los resultados estadísticos son más que probatorios: el índice de delincuencia disminuyó en un cincuenta por ciento en muchos centros donde se desarrolló esta experiencia, y en algunos casos se redujo a un tercio del índice anterior”.

Dejando las propiedades terapéuticas del barroco y el clasicismo, se considera que la enseñanza de la música basada exclusivamente en las obras de sus máximos representantes es una visión de la educación musical continuadora de los valores tradicionales (Swanwick,1991). Según este enfoque tradicional, la tarea del educador consiste en iniciar a los alumnos en las tradiciones musicales reconocibles; además generalmente se acompaña del interés por la interpretación musical con cierto grado de especialización. Según Swanwick (1991) esto se demuestra con la importancia que se atribuye al dominio de un instrumento musical, a la alfabetización musical y al conocimiento de un repertorio de “obras maestras” o de la obra de músicos sobresalientes. Cree que en los colegios donde se realiza esta pedagogía, los profesores tienden a considerarse primero músicos y después profesores.

Maneveau (1993, p. 213) señala que los primeros intentos por introducir la música en la escuela se realizaron tomando como punto de partida la historia de sus principales representantes y la audición de sus obras significativas. Este autor rechaza

⁹ El temario de 1º de BUP y, más recientemente la LOCE. Lomas (2002, p. 50) decía con respecto a este último que era peor que el de la LOGSE porque “el carácter abierto e integrador de un currículo para todos se sustituye por un diseño cerrado, centrado en los contenidos más tradicionales del área de música, obviando todas las teorías pedagógicas y dando un sesgo elitista y excluyente en consonancia con lo que supone la reforma educativa”

¹⁰ Nos referimos al llamado Efecto Mozart desarrollado por Don Campbell (1988, 2000).

esta postura, porque considera que el conocimiento del autor y las características históricas de la música no son condición imprescindible para penetrar en sus obras en un nivel de iniciación o educación elemental. Dice que "la historia sirve de soporte al academicismo, que procede a la vez de una nostalgia de la antigüedad y de un culto a lo que está garantizado por el uso" (Maneveau, 1993, p. 213).

Hardgreaves (1998) censura una visión del currículo musical basado en el lenguaje musical y el historicismo y considera que el currículum musical debe fundamentarse en los objetivos generales de la enseñanza de la música y las teorías psicológicas. Para este autor, debe ir más allá del aprendizaje de destrezas musicales específicas, y alcanzar otras tales como "la comprensión y apreciación de las cualidades artísticas de la música; la transmisión de la herencia cultural; la incentivación de la creatividad; la educación social; la provisión de recreación valiosa; la mejora de la salud física y mental; el desarrollo de capacidades intelectuales, etc. En otras palabras, la educación debe contribuir al desarrollo intelectual, emocional, sensoriomotriz y social y, sin duda, podrían agregarse más dimensiones a esta lista" (Hardgreaves, 1998, p. 236-237).

Green (citada en Arriaga, 2007) analiza las filosofías del profesorado y sostiene que existe una separación radical entre la música clásica y otros estilos, y, aunque, en las clases se dé una variedad de estilos, se reproduce y legitima la idea de que la música de masa es adecuada para las "masas no musicales" y la "música de élite" es adecuada para grupos privilegiados y capaces. Su opinión la fundamenta en estudios con métodos etnográficos a través de prácticas y experiencias realizadas en instituciones con profesorado y alumnado.

En nuestro país, algunos estudios señalan que las metas en la enseñanza formal de la música en la Secundaria obligatoria muestran una tendencia a la transmisión de contenidos teóricos en detrimento de la práctica instrumental y al uso exclusivo de ejemplos musicales provenientes de la música clásica como parte del aprendizaje (Lorenzo y Roberto, 2008). Hay investigaciones que afirman que la música más empleada a lo largo de la ESO tiene como estilo preferente la clásica (Vilar, 1989) según lo que se deduce de un estudio de los libros de texto de Secundaria, en el que se descubre que la mayoría de los textos analizados desarrolla el currículo de música tomando como base primero la música culta, seguida de la tradicional y, por último, la popular.

Esta tendencia teórico-historicista, en nuestra opinión transmite una visión muy parcial de la variada realidad musical y no persigue el logro de todos los objetivos del área. La selección del repertorio es un tema importante y “juega un papel primordial pues ha de procurar a los alumnos una visión amplia del hecho musical, saltando las barreras del tiempo, del espacio o del estilo, y contribuir de esta forma a la apertura de oídos y a la formación de una conciencia crítica ante todo lo que se escucha” (Ortega, 2005, p. 165).

2.5.2.3. Visión innovadora en la organización del currículo

El profesorado con visión más innovadora, se plantea la educación musical asumiendo los nuevos retos de los comienzos del siglo XXI. Swanwick (1991, p. 17) define esta visión como una nueva idea de la educación musical que subraya las cualidades de expresión, sentimiento y compromiso que desplazan nuestra atención del alumno como “heredero” al alumno como “persona que disfruta”, “explorador” y “descubridor”. Exponemos a continuación los criterios para seleccionar el repertorio de una visión innovadora en la organización del currículo¹¹.

Globalización de la audición y la expresión musical

Un primer criterio en la selección del repertorio de este enfoque más innovador es el de la globalización e integración de la percepción musical con otros aspectos de la programación relativos a la expresión. Esta orientación procede directamente de la línea de los métodos activos de la Escuela Nueva. Estos pedagogos propusieron un cambio fundamental al presentarnos a los niños como inventores, improvisadores y compositores musicales con el fin de estimular la “autoexpresión”. Elliot considera que “la habilidad musical y la capacidad de escuchar son dos lados de la misma moneda ya que los conocimientos que se requieren para una escucha afectiva son los mismos que se necesitan para ejecutar, improvisar, componer, arreglar y dirigir” (Ibarretxe, 2007, p. 144). El método Suzuki, por ejemplo, aconseja a los alumnos que escuchen repetidamente las grabaciones de las piezas que están aprendiendo.

¹¹ La utilización de las tecnologías de la información es, a nuestro parecer y al de la mayoría de autores e investigadores del tema, un rasgo muy claro de visión innovadora. El tema se tratará en el siguiente capítulo refiriéndonos específicamente a la selección del repertorio.

Dada esta íntima conexión entre la expresión y la percepción, en todos los puntos siguientes sobre la elección del repertorio nos veremos obligados a referirnos también indirectamente a la expresión musical.

Integración de la música contemporánea.

El segundo criterio es la integración de la música contemporánea. Algunos educadores del siglo XX como George Self, Briann Dennis, Murray Schafer o John Paynter, toman como punto de partida las renovaciones de la música del siglo XX: la apertura del mundo sonoro, el uso de nuevos instrumentos y materiales no convencionales para producir sonido, la ampliación de criterios acerca del ritmo y de la forma musical.

A diferencia de otros métodos que preparan al alumno para la apreciación de la música de otros siglos, Paynter¹² (1972) da mayor importancia a la audición de música del siglo XX por ser ésta más cercana al alumnado¹³. Tras revisar el currículo de Inglaterra, propone el aprendizaje de la música contemporánea en la escuela (Flores 2007).

Las propuestas de Paynter (1972,1992) parten de la integración de diversos procedimientos musicales situando en un primer plano la relación escuchar-explorar-crear. En todas sus propuestas de actividades musicales se incluye la observación, el juicio crítico y la aportación personal. Indica que “será útil, a medida que nuestros alumnos experimenten con sonidos, hacerles escuchar música de compositores de este siglo que hayan explorado un territorio similar. Y será aún de mayor ayuda si podemos organizar, asimismo, ejecuciones de nueva música en el aula.” (Paynter, 1972, p. 11).

Paynter utiliza todo tipo de material musical sonoro, siempre en función de lo que cada alumno o grupo desee crear; y, junto con el sonido, da gran importancia al silencio. Subraya también el interés de los códigos no convencionales para representar la música contemporánea: “Con bastante frecuencia los compositores se encuentran con que el tipo de sonidos que desean no puede ser anotado con la notación tradicional, de modo que deben inventar nuevos signos que son verdaderos “dibujos” de cómo han de ser los sonidos. Estas notaciones son más o menos auto-explicitas, con la ventaja de que

¹² John Paynter también ha trabajado de forma directa en la escuela en las etapas de Primaria y Secundaria.

¹³ La música del siglo XX es cercana al alumno temporalmente, pero no siempre desde el punto de vista del lenguaje. De hecho, la música contemporánea usada por Paynter y otros tiene pocos “adeptos” entre el público y resulta difícil de escuchar.

nos ayudan a iniciarnos muy rápidamente en la ejecución de música bastante complicada y sin una instrucción musical previa” (Paynter, 1972, p. 11).

Murray Schafer es un compositor contemporáneo canadiense, muy influyente en la pedagogía de la segunda mitad del siglo XX con sus propuestas creativas y experimentales y en el desarrollo de la ecología del sonido frente a la contaminación acústica. En *El rinoceronte en el aula* (1975) ofrece una nueva visión sobre la audición musical, en la que abre la puerta a todo tipo de sonidos y ruidos y a la utilización habitual de la grafía no convencional. Plantea nuevos conceptos sobre la música y la creación musical, experimentando libremente con los sonidos, tanto de la voz humana, como de la naturaleza, palabras y música.

Más recientemente otros autores abogan también por la ampliación del espectro sonoro (Hargreaves, 1998; Muñoz, 2003; Díaz Rodríguez, 2002; Martínez, 2005; Palacios, 1997; Rapp, 2000, entre otros). Hemsy (1995) señaló la necesidad de incluir la música contemporánea en la escuela y propuso un cambio de actitud de los profesores para elaborar experiencias con el nuevo concepto de música y sonido en consonancia con la realidad circundante. Además, la misma autora indica que “se distinguen en la actualidad diferentes enfoques o estilos pedagógicos respecto de la inclusión de la música contemporánea en el aula. Tales modalidades no se refieren sólo al tipo de técnica musical que privilegian en la práctica, sino a las técnicas pedagógicas utilizadas” (Gainza, 2002, p. 74)

Educación intercultural -multicultural

Un tercer criterio en la selección es que sea intercultural y multicultural. Dada la sociedad global y la afluencia de población inmigrante, se plantea de forma cada vez más creciente la necesidad de ofrecer una educación multicultural también en educación musical. Small, autor nexo entre los estudios de universidades, jornadas y congresos y la realidad constante del aula y que ha relacionado constantemente la teoría con la práctica docente, involucró desde un primer momento a su alumnado de todas las etapas y niveles educativos, en la música de vanguardia y en la música de otras culturas (Alsina, 2007).

Keith Swanwick (1997, p. 142) aboga por una educación no multicultural sino intercultural fundamentada por su propio concepto de “autenticidad”, que se “caracteriza por tres erres: reproducción, realidad y relevancia”.

Distintos estudios cuestionan la autenticidad de las interpretaciones musicales de otras culturas ya que “las características particulares de los diferentes estilos, tanto de ejecución como de expresión vocal e instrumental, obligan a adentrarse y capacitarse en cada uno de ellos”, so pena de tergiversar su esencia y autenticidad (Akoschky, 1998, p. 182). Señala esta autora que las manifestaciones más auténticas tienen dificultad para perpetuarse y para preservar su identidad ya que no suelen coincidir con los medios de comunicación de masas, por lo que en los últimos años se están desvirtuando y fusionando con el jazz o el rock. Sin embargo opina, que “el repertorio folclórico, vocal e instrumental, aporta un material valioso para el repertorio escolar. Una buena selección permitiría acercar escuelas a diferentes latitudes, estrechando lazos poéticos, musicales y culturales” (Akoschky, 1988, p. 181)

Según Giráldez (1997b), el problema de la “autenticidad” de la música de otras culturas es fácil de resolver desde la percepción utilizando los materiales musicales originales; y no tanto en el de la ejecución, en la que el resultado de las interpretaciones de los alumnos dista mucho de las originales debido al nivel técnico, los instrumentos o el control del estilo. Pero, no obstante, estas dificultades son comparables al repertorio habitual de los alumnos: adaptaciones de obras clásicas, folclóricas o de pop-rock.

Elliott (1989,1990) considera que un verdadero modelo de currículum multicultural trabaja con músicas de múltiples culturas pero abordando los conceptos musicales de esas culturas y sus valores culturales. Este enfoque tampoco está exento de dificultades.

A los problemas anteriores, añade Walker (1993) el de las diferencias mentales entre los pueblos. Sostiene que los diferentes grupos culturales procesan la información de distinta manera y tienen mecanismos de pensamiento diferentes y por tanto, formas diversas de entender la cultura y el arte. Realiza un curioso símil entre hardware y software en relación con la música de distintos pueblos, de manera que no todos los pueblos procesan los mismos hardware. Tras realizar un interesante estudio de las diferencias melódicas, armónicas y rítmicas concluye que lo óptimo es permitir la diversidad y no pretender hacer música o escuchar música de otras culturas desde la perspectiva occidental.

Hargreaves (1998) añade otra dificultad al estudio y análisis de la música de otras culturas al señalar que se plantean muchos problemas para la exploración de diferencias raciales y culturales entre las sociedades. Según este autor, las investigaciones realizadas en Estados Unidos sobre este tema, especialmente las

referidas a blancos y negros, son confusas como es “confusa y desconcertante la investigación sobre diferencias étnicas en las aptitudes musicales”. Se refiere a que “algunos estudios musicales se han centrado en el ritmo como una dimensión saliente, pero sus resultados realmente son inconsistentes y es virtualmente imposible deslindar los efectos de las diferencias étnico-raciales de aquellos de las clases sociales y otras variables que llevan a la confusión” (Hargreaves, 1998, p. 118).

Otros autores han abordado la cuestión de que la educación intercultural en la música es el camino adecuado hacia un nuevo sistema de creencias sobre el arte musical. Para Mbuyamba (1997, p. 51) “el establecimiento de sistemas de producción y difusión de músicas del mundo merecen toda nuestra atención, [...] la música, que primero es un arte y luego un lenguaje, es una base que invita al diálogo entre culturas ya que asegura, de manera única, la comprensión revelada que puede surgir de la propiedad común de una nueva estética de la música, contemporánea y orientada hacia el mundo”. Esta misma idea la compartía Gainza (1977) quien indicaba que la educación musical se ha apoyado histórica y exclusivamente en la música culta, desechando la música popular por considerarla inferior. Sin embargo, cada vez se discute y se discrimina menos en función de los géneros musicales; el valor que se asigna a la música popular debe depender exclusivamente de su calidad intrínseca y de su interpretación, así como sucede con la música “erudita”.

En nuestro país, la necesidad de educación intercultural desde al área de música se acentúa dada la importante presencia en nuestras aulas de alumnos y alumnas de otros países; además, se considera que la música será un potenciador de la integración de dicho alumnado (Muñoz, 2002); sin embargo, Martí (2003) opina que no siempre el uso de músicas de otros países sirve para integrar y afirma que es un peligro asociar músicas étnicas con determinados alumnos, puesto que puede llegar a producir el “encapsulamiento del emigrante” al atribuirle un determinado contexto cultural asociado generalmente a sociedades primitivas o con menor desarrollo cultural de modo que se obtienen efectos contrarios a los deseados.

No obstante, algunos estudios consideran que “conocer las manifestaciones musicales de otras comunidades autónomas, otros países y otras culturas es un magnífico medio para desarrollar la construcción del conocimiento musical” (Muñoz, 2002, p. 53) y abogan por el uso de las llamadas “world music” o “músicas del mundo” porque tienen un enorme potencial pedagógico para acercarnos a otras culturas, más allá

de la anécdota pintoresca o la visión paternalista de la “otredad” (Martínez García, 1998).

También se valora el alto valor motivador de este tipo de músicas: “El propio alumno siente un especial atractivo y curiosidad por la música que procede de culturas ajenas a la propia, por lo que con independencia del origen de nuestro alumnado, parece responsable responder a esa motivación” (Lauricia, 2000, p. 90)

Atención a los gustos de los alumnos e inclusión de la música popular moderna

Ya en 1968, Swanwick publicó *Popular music and the Teacher*, “el primer libro que abordaba seriamente la inclusión de la música popular en el aula desde el punto de vista educativo[...], los criterios para seleccionar las audiciones o la elección de la metodología más adecuada” (Flores, 2007, p. 4). Desde su doble perspectiva de profesor en ejercicio y de investigador, observó que muchos docentes utilizan la música popular en las aulas como una actividad especial al final del trimestre o en tiempos sin programar. Swanwick (1991) considera que hay que dar oportunidades a los alumnos para que puedan adquirir la necesaria habilidad instrumental y la capacidad de improvisación y una sensibilidad estilística para el jazz, el rock y la música pop, y para la música de Asia y de otras regiones del mundo. Este criterio está adquiriendo cada vez más adeptos¹⁴ por su alto poder motivador para el alumnado dado que es un material cercano y que conoce. Las principales tendencias en la utilización de la música moderna han sido el análisis musical, el sociológico y la interpretación musical con instrumentos escolares, lo que ha generado cierta controversia respecto a su autenticidad, similar a la polémica de la autenticidad en las músicas de otras culturas (Hardgreaves, 1998; Swanwick, 1997).

En nuestro país se ha constatado la poca presencia de este tipo de música en los libros de texto (Vilar, 1989; Ibarretxe, 2008), que es poco valorada por el profesorado (Herrera y Molas, 2005), y que existe cierta resistencia de los profesores a cambiar el repertorio clásico por el moderno (Giráldez, 1998; Porta 1998); también se aboga por realizar una buena selección en la que se incluya repertorio de la música popular y

¹⁴ En la investigación de Wah Leung y Wai Ying Wohg (2005) sobre el profesorado de música en Hong Kong se señala como rasgo de la eficacia del profesorado y de buenas prácticas docentes el grado de conocimiento de la cultura musical más reciente.

específicamente del rock, desde la expresión y desde la percepción (Nebreda,1999; Porta, 1998; Flores, 2007). Se aprecia que la música moderna es más cercana al alumnado, por lo que es posible conectar con él y motivarle, acercarlo a conceptos musicales universales a través de un repertorio de música moderna; también es más factible introducir o reforzar fácilmente conocimientos musicales y prácticas diversas (Luengo, 2008). Para ello se han creado algunos materiales específicos de gran interés como *Rock and Orff* (Egea, 2003) o *Música de hoy para la escuela de hoy* (Herrera y Molas, 2005). Sin embargo esta orientación es poco frecuente y Rodríguez (2004, p. 116) considera que en nuestros centros se tiene demasiado poco en cuenta el mundo vital de los niños y jóvenes como punto de partida.

La necesidad de incluir este tipo de repertorio, como medio de acercamiento de la escuela a la música de la calle, será tratada en el capítulo siguiente.

2.5.3. Causas de la “filosofía educativa” del profesorado de música

La causa de esta variedad de criterios entre los profesores y que se manifiesta en prácticas tan dispares ha sido analizada por distintos autores. Los motivos apreciados son los que se exponen a continuación.

En primer lugar, la formación dispar del docente mayoritariamente clásica (Hardgreaves y otros, 2005; Swanwick, 1997). Hardgreaves (2005, p. 23) señala que el docente tiende a perpetuar las prácticas educativas que experimentó siendo alumno, por eso “muchos profesores de música de secundaria son producto de la tradición clásica occidental, la cual se basa en gran medida en el conservatorio, y este modelo todavía domina una gran parte de la música en la escuela secundaria”. Small (2003) dice que el profesor de música se siente más seguro en la música clásica que en la moderna debido a su formación en el lenguaje musical y en la historia de la música, pero también porque está mejor considerada por los docentes. Muchos de ellos, aunque conozcan estos estilos, no los utilizan en el aula por considerarlos inferiores o poco serios. Campbell (1997) señala que el profesor de música debe desarrollar su competencia musical en diversos estilos, de forma que pueda pensar y hablar en más de un dialecto musical y actuar como mediador cultural entre la música y los alumnos.

En España, Torres (2008) ha realizado una investigación cuyas conclusiones, aun siendo relativas al profesorado de Primaria, son extrapolables al de Secundaria. Sostiene que la gran mayoría de maestros de educación musical escucha música

moderna, (aunque la mayoría no la consumen), conoce los grupos de moda y su formación les permite utilizarla. Curiosamente, son los profesores de mayor edad los que usan más la música moderna. En la misma línea, la investigación de Ligeró (2009) con un grupo de discusión de cinco profesores de Secundaria concluye que los profesores tienen gustos más abiertos que los alumnos y que “los estilos elegidos para trabajar con los alumnos son muy similares a los gustos de los profesores: música clásica, folklore, música popular, jazz, rock y blues principalmente” (Ligeró, 2009, p. 10). Por otro lado, en general puede decirse que el profesorado también manifiesta una tendencia a encasillarse en un determinado tipo de música (Vilar, 1998; Baldrige, 1984) y “manifestar un rechazo frontal a todo lo que trascienda ese ámbito, es algo frecuente y afecta por igual a alumnos, docentes o a melómanos empedernidos” (Ortega, 2005, p. 164).

Esta tendencia a encasillarse tiene como consecuencia que el profesorado sea poco abierto a las manifestaciones de otras culturas (Lauricia, 2000). En este sentido, Giráldez (1997) consideró que aun estamos a gran distancia de una generalización de la de la educación musical multicultural, si a esta se la concibe como algo más que enseñar unas pocas canciones de dudosa autenticidad y, en cambio, se busca un planteamiento en el que los estilos musicales más representativos se estudien de forma equilibrada. Aboga por un currículum amplio en el que tengan cabida todas las manifestaciones musicales tanto desde un punto de vista social como musical. Social, porque se promueve la aceptación y el respeto hacia el otro y ayuda a erradicar prejuicios raciales y generacionales; musical, porque desde una diversidad del repertorio se desarrollan las capacidades musicales.

Más recientemente, Rodríguez (2004) insiste en la escasa apertura del profesorado a otras música y considera que “existe en el aula una cultura más o menos uniforme y homogénea, en la que confiamos y en la que nos sentimos como en casa, y por otra parte una serie de culturas que nos son ajenas y a las cuales nos debemos abrir, por ejemplo, a través de una educación musical intercultural. Es decir, la educación musical intercultural se ha traducido en la práctica por añadir a la música de la cultura propia otra música de una cultura ajena” (Rodríguez, 2004, p. 117). Sin embargo, indica que el flamenco apenas se trabaja en los centros andaluces, incluso en los que tienen mayoría de población gitana.

Por su parte, las manifestaciones musicales contemporáneas de la llamada música culta no son las más habituales en las salas de conciertos. ¿Lo son en la

educación musical? Otra de las causas que se aducen a la baja presencia de la música contemporánea en las aulas es que el profesor “es poco conocedor de la música contemporánea - de difusión escasa en conciertos y programas radiofónicos- y está poco capacitado para enseñarla” (Fubini, 1973, p. 150). Además, se ha señalado que este tipo de música no gusta al propio profesorado de música por los mismos motivos que al resto de la población: no suele tener acceso a los medios de comunicación (cine, radio, anuncios, bandas sonoras, etc., los cuales frecuentemente usan música tonal); no está construida con el idioma familiar de manera que nuestro oído no está acostumbrado a nuestra época (Frega, 2000; Fubini, 1973; Gainza, 1995). Martínez (2005) considera que no hemos sido sometidos a audiciones repetidas de esa música. Según él, la memoria a corto plazo y a largo plazo del oyente se desarrolla mediante modelos asociativos, originados por elementos acumulados por experiencias previas. Al no disponer de dichas experiencias, no son posibles dichas asociaciones.

Por último, desde mi experiencia como profesora de Secundaria y asesora en un Centro de Formación de Profesorado durante seis cursos, considero que uno de los más relevantes motivos de la variopinta filosofía del profesorado en sus prácticas curriculares es que la selección del repertorio de audiciones y, por ende, la inclusión de la música del siglo XX, no es una de las preocupaciones y prioridades del profesorado de música de Secundaria en la Comunidad de Madrid.

La investigación realizada por Del Ben y Henteschke (2002) a partir de los casos de tres profesoras de música de colegios de Brasil puso en evidencia la contradicción entre lo que pensaban las profesoras y lo que hacían. La idea de su artículo es que las profesoras, preocupadas por dar clase de música a un número ingente de grupos, no se cuestionaban los principios que fundamentaban y orientan sus prácticas pedagógicas. En el trabajo de Wah Leung y Wai Ying Wohg (2005) se señala que impartir clase de música en Hong Kong es una tarea muy dura para el profesorado entre otros, por los siguientes motivos: el elevado número de alumnos, el alto número de horas de clase, las reducidas condiciones de las clases y las malas conductas de algunos de ellos en una ciudad en la que mayoritariamente los adolescentes presentan una relación muy conflictiva con padres y adultos. Las diferencias entre la ciudad de Hong Kong y Madrid son evidentes, pero las dificultades que se argumentan son similares. Pensemos en un profesor de música de un centro concertado o privado, que imparte 25 horas lectivas semanales de música y puede que quizás alguna materia más, que atiende a unos diez cursos distintos y a un total de doscientos cincuenta alumnos que pasan por

sus manos (y por sus oídos) en una semana dentro de un aula, en ocasiones mal dotada y de dimensiones reducidas. Además, es profesor de alumnos en una edad conflictiva y en un sistema educativo en el que la educación obligatoria se ha generalizado a toda su población hasta los dieciséis años, aunque haya alumnos que no quieran permanecer en ella y lo hacen a regañadientes; en el que se produce el multiculturalismo debido a la inmigración y en el que la heterogeneidad del alumnado exige que la atención a la diversidad no sea la excepción sino un quehacer diario y constante (Moreno y Torrego, 2007); además, los problemas de disciplina que se dan en la actualidad en otras materias ocurren también en el aula de música (Sabatella, 2000). Dice Luengo, profesora de secundaria en ejercicio: “Deberemos tener en cuenta la emigración, los condicionamientos de lengua, el nivel social de nuestros alumnos... La situación es continuamente cambiante y el docente debe adaptarse totalmente”(Luengo, 2008, p. 77).

En la investigación de Leung y Wai Ying Wohg (2005) se señala que las negativas condiciones del trabajo de este profesorado les llevan frecuentemente a adoptar una metodología más académica basada en conocimientos teóricos y en clases magistrales; en nuestro país, esto también se produce, pero también se han conocido experiencias de utilización de la música del siglo XX en sus vertientes interpretativa y perceptiva como medio de motivar al alumnado y mejorar la calidad de la enseñanza (Porta, 1996; Lomas, 1998; Herrera y Molas, 2002; Luengo, 2008). Sin embargo, la música moderna en ocasiones se vuelve contra el docente innovador, ya que puede plantear el problema del rechazo de los alumnos a algunos estilos. “La identificación del carácter expresivo o gesto musical con otro grupo cultural puede ser un obstáculo más serio a menos que sintamos ya cierta simpatía o seamos lo bastante tolerantes con la cultura. Aun así se puede salvar hasta cierto punto el prejuicio intentando comprender por qué y en qué condiciones se crea la música. Será mejor, no obstante, trabajar con una música culturalmente menos arraigada, evitando por ejemplo la música pop más sectaria o formas extremas de manierismo operístico, o empleando ciertos procedimientos musicales- la progresión de acordes de los 12 compases de blues, la técnica del recitativo, un sistema dodecafónico- y actuando con ellos independientemente de sus orígenes culturales y de etiquetas sociales, al menos para empezar” (García de la Torre, 2005, p. 111).

En los últimos años, las revistas especializadas *Internacional Journal of Music Education* y *Music Educators Journal* en el ámbito internacional; y *Eufonía* y *Música y educación* en el nacional, muestran mayor interés por el tema de la selección del

repertorio y la inclusión de la música moderna. Según mi experiencia en diversas actividades de formación, el profesorado está interesado en formarse en música moderna y deseoso de recibir algunas propuestas que probar con sus alumnos. Sin embargo, el campo de la investigación de los docentes de Secundaria, quizás también influidos por su formación inicial, no se orienta mayoritariamente hacia aspectos pedagógicos, sino más bien relacionados con la historia de la música. Según Gillanders y Martínez (2005, p. 89) “llama la atención la gran cantidad de trabajos realizados en el campo de la investigación de la música española, sobre todo de la música en las catedrales y estudios biográficos de compositores españoles”. También destacan las tesis relacionadas con la pedagogía musical, aunque no son tan numerosas si comparamos con las anteriores.

Conclusión

A lo largo de este capítulo hemos analizado el papel que ejercen en la elección del repertorio de audiciones dos agentes intervinientes: el currículo y el profesorado. Respecto al primero de ellos, el tema de nuestro trabajo se sitúa en la asignatura que se imparte en la enseñanza obligatoria en el ámbito del llamado aprendizaje “formal”. El currículo de la materia, que se organiza en torno a los ejes de percepción y expresión, otorga un importante peso específico a la audición. En líneas generales se pretende que los alumnos escuchen una variedad de géneros y estilos, aprecien la función de la música en distintos contextos, conozcan y utilicen medios audiovisuales y tecnologías de la información, elaboren juicios críticos, valoren el silencio y reconozcan los estilos de diferentes periodos de la historia de la música. El currículo no obliga ni compromete al docente a la escucha de determinadas músicas ni al desarrollo de técnicas específicas de audición. La selección del repertorio de audiciones que se escuchan, su integración en las programaciones y el tratamiento didáctico que éstas reciben corresponde al profesorado. ¿Qué tipo de audiciones se escuchan? ¿Qué criterios rigen la selección del repertorio? Como ya hemos señalado en este capítulo, estudios dentro y fuera de nuestro entorno señalan que el profesorado de música presenta unas prácticas educativas muy variopintas y diversas, fruto de su personal filosofía educativa. Para unos, más tradicionalistas e historicistas, la finalidad de la educación es la

conservación y la presentación de las grandes obras de la historia de la música; para otros, más innovadores, la audición musical debe entroncar más con nuestro tiempo y la realidad del alumno, integrar la música contemporánea, la popular moderna, la de culturas no occidentales. Son más partidarios de presentar las audiciones con un enfoque globalizado con la expresión musical y de la utilización de medios tecnológicos, en detrimento del tratamiento historicista de la escucha.

En el capítulo siguiente nos detendremos en estudios e investigaciones anteriores acerca del repertorio específico musical más frecuente en las enseñanzas formal, no formal e informal; consideraremos también el gusto musical y las diferencias existentes entre las preferencias de los alumnos y los profesores; demostraremos disociación entre la música de la escuela y la de la vida; y argumentaremos las amplias posibilidades de integrar la música escolar con la del exterior al aula mediante una selección variada y actualizada del repertorio.

Como broche final a esta reflexión sobre el papel del profesorado en la selección curricular del repertorio de audiciones, recogemos aquí (por compartidas) estas palabras de Andrea Giráldez (1997b): “a las puertas del siglo XXI los profesores deben de hacer frente a una serie de exigencias: [...] aprender una amplia variedad de estilos musicales y luchar por una multimusicalidad, [...] escoger con criterios musicales los repertorios culturalmente representativos y las interpretaciones más auténticas, [...] descubrir los intereses de los alumnos, una tarea más ardua que antes por la complejidad de la diversidad cultural y también por las lagunas generacionales que existen entre los estudiantes”.

CAPÍTULO 3. EL REPERTORIO DE “MÚSICA ESCOLAR” Y EL DE “MÚSICA DE FUERA DE LA ESCUELA”

Introducción

En el capítulo anterior vimos que la concreción curricular es muy diversa en función de la particular filosofía educativa de los profesores y, en relación con el tema de nuestra tesis, que el repertorio de audiciones escolares será también muy desigual. En este capítulo abordaremos distintos estudios en los que se analiza el repertorio específico musical más frecuente en las escuelas, que habitualmente forma parte de un subgénero denominado “música escolar”; describiremos las características de la música “de fuera del aula” partiendo del papel de la música en la adolescencia, los gustos de los alumnos y las diversas influencias que reciben. Basándonos en estudios e investigaciones anteriores, intentaremos evidenciar la disociación entre la música de la escuela y la de la vida; y argumentaremos la necesidad de integrar la música escolar con la del exterior al aula.

3.1. El repertorio de música escolar

3.1.1. La música escolar como género musical

¿Existe un repertorio de música cuyo ámbito se reduce a lo escolar?. Murdok y Phelps (citados en Hardgreaves, 1989, p. 208) en la década de los setenta ya habían diferenciado entre cultura popular, escolar y callejera. En el ámbito académico y en relación con la educación artística, Bresler (1998) categorizó distintos géneros de arte escolar: música infantil/arte infantil, creación infantil, arte/música culta y música/arte para niños. Específicamente, en la educación musical, la investigación de Bresler (2004) en dos centros de primaria de Estados Unidos indica que existe un género musical denominado música escolar que se produce en el “currículo operacional” o currículo que desarrolla y concreta operativamente del currículo. Así, junto con los géneros clásicos y popular, el repertorio musical del “currículo operacional” está constituido por un tipo de música denominada “música escolar” que interacciona con los otros géneros y que se desarrolla en un “meso contexto” (intenciones del currículum escolar), en un

“micro contexto” (intenciones y experiencia de los maestros) y en un “macro contexto” (valores de la cultura y la sociedad).

Ya con anterioridad, Swanwick argumentaba la existencia de una forma de música escolar, separada en cierto modo de las otras y que se caracteriza por su falta de autenticidad. Señala que algunos planteamientos didácticos derivados del sistema Orff nada tienen que ver con la realidad musical del entorno y considera completamente descontextualizadas algunas de las propuestas prácticas de este método. Opina que la introducción de los instrumentos Orff en las aulas y “ciertos manierismos musicales” propios de la metodología han creado una subcultura musical caracterizada por “glisandi decorativos y ostinati circulares” (Swanwick 1997, p. 145). También considera descontextualizadas las prácticas pedagógicas posteriores centradas en el sonido, collages sonoros: “llegó la influencia del modernismo. Alentamos a los chicos a ser intérpretes y compositores de piezas con “textura” y a usar mecanismos aleatorios. [...], las preferencias musicales alternativas de muchos estudiantes eran descartadas por darle prioridad a los niveles de altura, textura y timbre sonoro” (Swanwick 1997, p. 145-146). En nuestro entorno, Ibarretxe (2008) aprecia que este género de música escolar se concreta en los libros de texto de música de secundaria mediante canciones y piezas instrumentales para ser aprendidas a través de partituras del lenguaje musical convencional y acompañadas de escasas grabaciones musicales. Se trata de música creada “ex profeso” para los libros de texto. También dice que esta música escolar se caracteriza por ignorar el uso tecnológico actual de la música porque no existen en cambio materiales didácticos que aborden estos temas, a pesar de que los currícula hacen mención a ello. Señala que el estudio EDARTE con jóvenes navarros demuestra que estos identifican como música escolar aquella que se presenta en el aprendizaje de la música en la escuela: la música clásica y los ejercicios escolares para instrumentos como la flauta. (Ibarretxe, 2008) y Díaz e Ibarretxe (2008) consideran que la música clásica y la música escrita son los dos principales exponentes de la música escolar y que, al ser propia de los adultos, los adolescentes tienden a rechazarla e intentan diferenciarse de ella. “El lenguaje musical sigue teniendo la primacía frente al resto de actividades, no en vano la música escolar creada ex profeso para los libros de texto de secundaria presenta valores muy altos en este bloque” (Ibarretxe, 2008, p. 110).

Este género de música escolar no suele atender a los gustos de los alumnos y sí a las filosofías educativas de los profesores, que, como vimos en el capítulo anterior, mayoritariamente presentan en sus clases un sólo tipo de música. El fenómeno de la

denominada música escolar se produce en la selección curricular del repertorio y muy frecuentemente en el currículo oculto. Así, Zaragoza (2006) afirma que “existen músicas diferentes, unas más complejas y elaboradas que otras. Cada una de ellas tiene una función o un uso y un determinado nivel de competencia en la escucha para poder disfrutarla a fondo. Mucho cuidado con el currículo oculto. A veces, sin darnos cuenta, menospreciamos el gusto musical de nuestros alumnos. Gran error. No construyamos muros donde se nos ofrecen significados compartidos” (Zaragoza, 2006, p. 26).

El género de música escolar se produce mayoritariamente en el entorno escolar de la educación formal y en algunas actividades extraescolares de aprendizaje musical. En el capítulo anterior ya nombramos la teoría de Coombs (1990). Este autor delimita tres campos dentro de la educación: educación formal o sistema institucionalizado que va desde los primeros años de escolarización hasta la universidad; educación no formal o cualquier actividad educativa organizada, sistemática que se desarrolla fuera del currículo oficial aunque muchas veces es planteada desde la propia escuela como complemento a dicho currículo; y educación informal o adquisición constante de conocimientos, habilidades y actitudes, a través de la experiencia cotidiana y en la interacción con el medio social y cultural circundante. El tema no es exclusivo de nuestro tiempo ya que los distintos contextos educativos han convivido en todas las épocas y “la coexistencia y la interacción de los diferentes ámbitos de la educación han estado presentes en todos los momentos de la historia occidental moderna: desde la escuela tradicional, de carácter formal, hasta los entornos que podríamos denominar no-formales e informales” (Ibarretxe, 2005, p.106).

3.1.2. La música del tercer entorno

El ámbito de aprendizaje informal, llamado “tercer entorno”, está en creciente desarrollo puesto que en el mundo actual la escuela está siendo cuestionada como único recurso capaz de abarcar todas las posibilidades de formación y aprendizaje. Dentro de la educación musical, el tercer entorno es especialmente relevante, “se refiere a contextos sociales en los cuales tiene lugar el aprendizaje musical en ausencia de los padres o los profesores” (Hardgreaves, Marshall, North, 2003, p. 23), y se produce en lugares de juegos, clubes, garajes, y sin ninguna enseñanza o supervisión de un adulto.

¿Cuáles son las características de la formación musical de este tercer entorno? En primer lugar estas enseñanzas tienen un alto poder motivacional, ya que los alumnos

prefieren aprender música desde la enseñanza no formal e informal (Hardgreaves y Marshall, 2005) porque, como dijimos, el “currículum operacional” (Bresler, 2004) y el “currículum oculto” no atienden a los intereses de los alumnos. Este alto grado de motivación se explica por las siguientes razones. Primeramente, el repertorio. En una investigación realizada por Prieto y Fernández (2000) se concluye que el pop y el rock son los estilos más próximos a los adolescentes y los que tienen una presencia mayoritaria en el entorno extraescolar del alumnado. Lorenzo y Roberto (2008) aluden al anterior estudio y afirman que los alumnos reconocen en primer lugar estilos de la música popular moderna y luego de la clásica; ésta se conoce sólo por su presencia en las aulas, por lo que ésta se sigue circunscribiendo a la música de la enseñanza formal.

Por otro lado, el alto grado de motivación de este tercer entorno se debe a la metodología del aprendizaje. Así, un estudio realizado por Green (2002) analiza a catorce jóvenes músicos del pop y muestra cómo la mayoría aprende sus habilidades en tales contextos informales, intercambiando habilidades y conocimientos el uno con el otro, imitando y hablando sobre música. Estas actividades son autodirigidas y engendran altos niveles de motivación y compromiso. Así fueron las primeras composiciones de Lennon y Paul McCartney, que tenían poco que ver con la educación musical recibida en la escuela.

En tercer lugar, en el tercer entorno los alumnos tienen una visión multicultural amplia de la música. Rodríguez (2004, p. 114-115) cree que existe otra cultura que se aprende más allá de la de la escuela: “Está claro que no sólo a través de la escuela se aprenden contenidos y procedimientos, actitudes y valores, o se adquieren ciertas experiencias culturales, sino que en un ambiente multicultural los propios alumnos descubren todo esto por sí mismos y profundizan en ellos diariamente. El concepto educación multicultural se usa hoy en día de forma variada. No debemos olvidar sin embargo que esta educación va dirigida al conjunto de miembros de la macrocultura y no sólo a las minorías”.

El aprendizaje de la música en el tercer entorno tiene también una extensión amplia. Así, Ibarretxe (2005) concluyó en su investigación sobre la enseñanza de la música en la Comunidad Autónoma Foral que “la música constituye un elemento fundamental en la vida cotidiana de los escolares navarros, y está presente en todos los contextos educativos: formal, no-formal e informal. El aprendizaje de la música está mayoritariamente vinculado a las actividades extraescolares, pertenecientes al ámbito no-formal (escuelas de música, orquestas, bandas, coros...), mientras que los aspectos

lúdicos y de ocio en relación con la música se asocian sobre todo al uso de las tecnologías de la información y comunicación utilizadas en casa y con los amigos (ámbito informal)” (Ibarretxe, 2005, p. 115).

3.2. El repertorio de música de fuera del aula

Con el disco, el CD, Internet y, en general los medios de difusión del sonido, la música ha llegado a mucha gente, ha aflorado la figura del melómano musical de muy diversos estilos (clásico, jazz, flamenco, etc) y también han surgido, como vimos en el primer capítulo de esta tesis, los diversos estilos de la música popular moderna, con una presencia predominante. La música se ha democratizado gracias a los medios de difusión, “el discurso musical está ahora a disposición de todo poseedor de discos o cassetes, quien de este modo se convierte en dueño absoluto de iniciar o suspender su concierto cuando quiera” (Maneveau, 1993, p. 20). Nuestros alumnos son los principales objetivos de la industria musical y su relación con la música fuera del aula es muy amplia e intensa.

En este apartado describiremos el especial significado que tiene la música para los alumnos de Secundaria y cuáles son sus preferencias musicales.

3.2.1. La música en la adolescencia

La música siempre ha desempeñado un papel importante en el aprendizaje y la cultura, pudiendo llegar a influir en costumbres y emociones; forma parte de la tradición de un país o de una Comunidad (sardanas, sevillanas), de asociaciones culturales y en numerosas circunstancias, la música se convierte en la verdadera protagonista. Sloboda y Juslin (2001) dicen que escuchar música es una actividad diaria y frecuente que cumple diferentes funciones como recordar sucesos valiosos del pasado, disfrutar, cambiar o potenciar nuestro estado de ánimo, etc. y que tiende a hacernos sentir más positivos y a activarnos. Pero es ahora, más que en otras épocas, cuando el adolescente vive envuelto en sonidos musicales, debido a su amplia difusión y, también a sus propias características psicoevolutivas.

3.2.1.1. Aspectos psicoevolutivos generales del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria

Entre los doce y los dieciséis años, los alumnos que cursan Educación Secundaria se encuentran en la transición entre la niñez y la vida adulta: preadolescencia y adolescencia. En estas edades se produce el cambio fisiológico que va dejando atrás su cuerpo de niño y tratan de adaptarse a su nuevo cuerpo, a su futuro papel de adultos, con el que definen su identidad y su posición de cara a la sociedad. Según Palacios, “se trata de una etapa de transición en la que no se es niño, pero en la que aún no se tiene estatus de adulto” (Palacios, 1990, p. 299)

Respecto a los cambios físicos e imagen corporal, el adolescente percibe su nuevo cuerpo como algo extraño porque difiere de su anterior imagen corporal. La transformación física, que comienza en torno a los once años y continúa hasta los dieciocho o diecinueve, es un largo proceso de cambios hasta lograr la madurez física y sexual características del propio cuerpo en la época juvenil. Conlleva fuertes consecuencias en el chico y en la chica, ya que ha de reconocer y apropiarse de un nuevo cuerpo, dominarlo a nivel funcional, y asumirlo psicológicamente. El proceso es diferente en los chicos y en las chicas y también influye la procedencia social, económica y étnica. El adolescente tiende a compararse con sus compañeros y sobre todo con la imagen que tiene como ideal y que varía enormemente con las épocas y las modas. En el caso de los chicos, su desconcierto se acentúa además por los problemas derivados de la muda de la voz.

En relación con el desarrollo intelectual, en estas edades se desarrollan nuevas habilidades de razonamiento lógico, de pensamiento más abstracto, hipotético, reflexivo. “Los adolescentes alcanzan un nuevo y superior nivel de pensamiento que va a permitirles concebir los fenómenos de manera distinta a como lo habían hecho hasta entonces” (Carretero y León, 1990, p. 311). Aunque intelectualmente están llegando a su punto más alto, esto no va acompañado de una seguridad en sí mismos, sino que por el contrario se sienten indecisos, tímidos e inestables, por lo que fluctuarán entre temporadas en las que permanecerán silenciosos, retraídos y desganados y en otras en las que se comportarán de forma extrovertida y activa. Los alumnos y alumnas irán tomando poco a poco conciencia de un mundo interior propio. Analizan, reflexionan hacia dentro su realidad y sentimientos en un proceso en el que identificarán su personalidad (Fierro, 1990a).

En cuanto al desarrollo de su personalidad, esta se caracteriza por el deseo de independencia y la emancipación familiar como búsqueda de identidad, la autoafirmación personal a través del grupo de iguales y el idealismo y necesidad de nuevos modelos. En este proceso de autoafirmación el adolescente se distancia de los adultos, especialmente de los padres y profesores, con quienes se produce un proceso de conflicto y de adaptación posterior (Fierro, 1990b). Critica el modo de ser adulto, la forma en que es tratado, la sensación de no ser comprendido, la actitud cerrada ante todo lo nuevo, las restricciones que se le imponen. Se trata de una autoafirmación mediante la oposición al entorno. Según Delval (2003, p. 28), “un número importante de adolescentes de hoy siente una mezcla de prepotencia e impotencia. La pérdida de respeto hacia los adultos explica esa prepotencia, mientras que la impotencia viene de sus dificultades para insertarse en la sociedad de los adultos”.

El grupo y la amistad ocupan un papel importante en la vida del adolescente: los amigos son un sustituto de la familia que proporciona estimulación, empatía, pertenencia, participación e incluso gregarismo. En el grupo de amigos busca el apoyo y el reconocimiento que necesita para sentirse seguro. Rechaza la presencia del adulto para poder afianzar más su propia personalidad y suele ser reservado para preservar su intimidad. Por otro lado, existe en estas edades una tendencia al idealismo. Quieren crear un mundo ideal a su medida, ya que el mundo que les presenta el adulto les parece muy limitado y definido. Sus héroes e ídolos ya no son personas cercanas (padres, profesores...) sino que las busca entre figuras lejanas (cantantes, actores, deportistas) o bien va creando sus propios ideales de invención personal.

3.2.1.2. El papel de la música en la vida de los adolescentes

Diversos estudios en el mundo anglosajón (Gregory, 1994; Hardgreaves, 1998; Hardgreaves y Marshall, 2005), en el ámbito nacional (Megías y Rodríguez, 2003), entre los alumnos navarros de Primaria (Ibarretxe, 2005) y Secundaria (Ibarretxe, 2008), en alumnos de Secundaria de Zaragoza (Flores, 2008) y en nuestra propia Comunidad Autónoma (García Domínguez, 2005; Nebreda, 1999) muestran que los alumnos de secundaria escuchan música varias horas al día y que es el primer elemento de ocio doméstico, individual y relacional de los adolescentes.

Escuchar música y ver vídeos musicales son dos de las actividades más frecuentes durante la adolescencia. Nuestros alumnos y alumnas escuchan música desde que se levantan hasta que se acuestan, e incluso muchos de ellos duermen con música.

La oyen como acompañamiento en la ducha, mientras hacen los deberes o ayudan en las tareas de casa, cuando van en metro, autobús, coche, en la moto a través de los cascos, o mientras ven la televisión y hablan con los amigos. Megías y Rodríguez (2003) dicen que la música es a menudo su compañía constante y que el 80% de los jóvenes afirma que escuchan música todos o casi todos los días, y que una inmensa mayoría dedica entre una y tres horas. Además, la presencia de la música va presentándose cada vez en edades más jóvenes. Según el estudio realizado en varios centros de Navarra, en los escolares de primaria, “la actividad musical es comparable al deporte, sobre todo como forma de consumo pasivo, aunque también es reseñable como modalidad de aprendizaje extraescolar” (Ibarretxe, 2005, p. 111). Flores (2008) también afirma que los alumnos escuchan música varias horas todos los días en actividades rutinarias de ocio y de estudio y que el tiempo que dedican se eleva conforme avanzan en edad.

La música desarrolla un importante papel en el desarrollo psicológico, en la formación de la identidad, en la socialización y en su búsqueda de identidad y autonomía. Según Hardgreaves y otros, “la música tiene funciones cognitivas, emocionales y sociales para todos: y las funciones sociales de la música se manifiestan principalmente de tres maneras en la vida cotidiana: a saber: en la gestión de la propia identidad, en las relaciones interpersonales y en el carácter” (Hardgreaves, Marshall, North, 2005, p. 14). En el mismo sentido, Nebreda constata “el elevado papel que desempeña la música en los momentos de ocio y de intimidad personal. Esta dimensión bipolar converge en la misma personalidad adolescente en su doble dinamismo: socialización y encuentro de la propia intimidad, que en esta etapa se manifiesta en picos conductuales extremos. Los fenómenos de música de masas se situarían en la manifestación socializadora y el disfrute personal de la música en la búsqueda de una identificación del propio yo” (Nebreda, 2000, p. 75). Según Flores (2008), conforme va creciendo, el adolescente concede cada vez más importancia a la música, a compartir sus preferencias musicales con sus semejantes, e incluso a asistir a conciertos con los amigos. Además, la música es un elemento de diferenciación intergeneracional muy importante y los adolescentes plantean gustos alternativos al pop más comercial y sobre todo a la música clásica porque es la que más representa a sus progenitores (Ibarretxe, 2008, p. 113). Dice Goodwin (1999) que la música y la indumentaria son factores clave en el proceso que sirve a los individuos para aprender lo que significa ser joven o viejo, blanco o negro, hombre o mujer; la música es utilizada por la juventud para resaltar sus diferencias respecto a los demás.

En resumen, los jóvenes utilizan la música como refuerzo de identificación con su grupo de iguales, como vehículo de su rebeldía contra lo convencional, para ayudarles a establecer una identidad separada de la de sus padres, o simplemente es usada para relajarse, entretenerse o evitar el sentimiento de soledad. Además, el estudio EDARTE¹ de la Universidad Pública de Navarra en el año 2003 decía que el “consumo musical y los hábitos de escucha” de los jóvenes están estrechamente ligados al uso de las nuevas tecnologías” (Ibarretxe, 2008, p. 112). Los modos de adquisición se han transformado con la circulación y el intercambio a través de Internet y esta es una manera de relacionarse que les ocupa gran parte de su tiempo de ocio.

3.2.1.3. Los gustos de los alumnos: el repertorio musical preferido por los alumnos de Secundaria

¿Qué tipo de música les gusta a nuestros alumnos? Existen diversas investigaciones sobre el gusto musical y su relación con el status social, económico, la cultura, la edad, el sexo, el prestigio del compositor o los intérpretes y las amistades (Castell, 1982; Hardgreaves, 1998). Acerca de la importancia de los medios de comunicación, sabemos que la televisión y las tecnologías ejercen una influencia gigantesca en la formación del gusto y que modelan hábitos de consumo (Delval y Moreno, 2003). En la etapa de educación primaria influye más la TV (Ibarretxe, 2005) y en la secundaria, la radio (Nebreda, 2000) y los videos musicales.

Sin distinguir aquí qué estilos son los que más gustan, la cadena más escuchada es *Los 40 principales* (Megías y Rodríguez, 2003; y García Domínguez, 2005) seguida de Cadena Dial (15.5%), M80 (11.6%), Cadena 100 (10.1%) y Top Radio España (5.6%) y RNE-3 (6.3%). Ello nos indica que el repertorio de la juventud es el que difunden estas cadenas, una variedad de estilos de la música popular.

En general, puede decirse que los gustos de los niños difieren mucho de los de los adultos y profesores (Hardgreaves, 1998; Swanwich, 1991; Giráldez, 2005; Flores, 2008; Ligeró, 2009), que la audición de la música pop es una parte esencial en la vida de los adolescentes, que se convierte en una “seña de identidad” para muchos de ellos (Hardgreaves, Marshall y North, 2005); también que la música de la escuela no suele coincidir con las prácticas de la vida y que el conflicto se origina por los pensamientos

¹ Es un estudio que lleva por título “Estudios de los imaginarios visuales y musicales de los estudiantes de secundaria en Navarra: aplicaciones educativas” realizado en el año 2003 con encuestas a 1200 adolescentes y entrevistas no estructuradas.

de los profesores, que desconocen e infravaloran los gustos de los alumnos (Hardgreaves, 1998). Nuestra experiencia nos indica que los niños son cada vez son más asimiladores de la música moderna “de moda”, de forma que el mercado se va abriendo a edades más tempranas. De hecho la estética y las coreografías de muchas canciones presentan características muy infantiles aunque estén pensadas para un público adulto.

3.2.2. Factores que influyen en el gusto musical

Sobre el gusto sí que hay algo escrito. Por supuesto, los gustos musicales se conforman de muchas maneras, pero siempre son producto de la historia personal de cada uno: exposición continuada al estímulo, presión social del grupo y de los medios tecnológicos (Zaragoza, 2006). Así, existen distintos factores que tener en cuenta en el desarrollo del gusto musical de los alumnos, que afectan tanto a estos como a profesores, entre otros, hay que citar la influencia de los medios de comunicación, el desarrollo evolutivo, el contexto sociocultural y la clase social, las amistades y el grupo de referencia o el nivel de conocimientos previos.

3.2.2.1. Los medios de comunicación

Por un lado, los mass media ejercen una gran influencia en el desarrollo del gusto musical, especialmente en el de niños, adolescentes y jóvenes siendo éstos los que se van convirtiendo cada vez más en el blanco de intereses comerciales y de las industrias culturales y los que más consumen música, cine y moda. (Giráldez, 2007, p. 42). En la etapa de Secundaria, este poder de los medios de comunicación tiene como resultado que “los gustos de nuestro alumnado coinciden bastante con las listas de éxitos comerciales” (Ligero, 2009, p.9).

Como ya hemos señalado, la música de los medios de comunicación tiene una importante presencia en nuestras vidas y especialmente en la del adolescente. En el cine, la música sirve tanto para reclamar la atención inmediata del espectador, como para reflejar y apoyar la acción. La música del cine ha adquirido tanta relevancia que muchos compositores actuales se dedican casi exclusivamente a componer música para películas. La televisión emplea la música de forma similar al cine. Todos los programas, desde los infantiles a las series, pasando por los informativos, buscan una sintonía original y pegadiza que les identifique. La radio necesita más la música que el cine o la televisión, pues carece de imágenes. Hay emisoras dedicadas en exclusiva a emitir

música de diversos estilos: juvenil, clásica, folclórica, etc. La publicidad habitualmente utiliza la música para unir una melodía pegadiza y un producto. Más recientemente, los juegos y la música, en este orden, son las opciones más habituales de búsqueda en Internet. Todos estos medios de comunicación conforman según Delval (2003) un “currículo oculto” que está aún más oculto que el de la escuela. Ibarretxe (2005) dice que los medios de comunicación tienen cada vez más poder en los jóvenes e incluso en los más pequeños, tanto es así que “dentro del campo académico de los estudios culturales hay que destacar la orientación crítica de autores que reflexionan acerca del gran mercado de la *Cultura infantil y multinacionales*: el surgimiento de una infancia postmoderna, desafiante y difícil de controlar, debido al acceso de los niños al conocimiento adulto que la cultura de los medios ha puesto a su disposición” (Ibarretxe, 2005, p. 108). En el mismo trabajo esta autora indica que el poder de la televisión es grande porque “influye directamente en los gustos musicales de los niños y niñas a la hora de elegir los cantantes y grupos musicales preferidos: cantantes de música pop más comercial promocionados por programas televisivos como *Operación Triunfo*”. (Ibarretxe, 2005, p. 112). La televisión y otros medios audiovisuales como la propia red Internet difunden la música frecuentemente en los videoclips. Los vídeos musicales se han convertido en una forma de comunicación persuasiva, que influye en la cultura de los consumidores y ha alterado los hábitos de los adolescentes, que son su principal audiencia, respecto a la forma de ver la TV, de escuchar música y de comprar discos. Son usados por los productores de TV para ganar audiencia y por los productores de discos para vender música. Hay dos tipos de vídeos musicales. En un “vídeo de actuación” el grupo canta su tema en un concierto o en un estudio. El “vídeo concepto” desarrolla una historia paralela a la canción, que puede añadir o no algo a la letra.

Por otro lado, la velocidad con la que se transmite la información en los medios de comunicación actuales nos lleva a que estemos inmersos en la sociedad del cambio, cambio que se sucede a una velocidad meteórica y sorprende al mismo adolescente. “Como no me gusta, lo cambio” es su forma de pensamiento habitual. En consecuencia, no saben esperar, han visto menguada su capacidad de frustración y, por supuesto, no soportan el aburrimiento. Esto conlleva el riesgo de mirar sin ver y escuchar sin oír. Sus gustos musicales, al igual que en la ropa, e incluso las formas de pensar, o de convivir, están supeditados a las modas que marcan los medios de comunicación. Hardgreaves y otros (2005, p. 18-19) señalan que en la música pop, las propias etiquetas de los estilos cambian muy velozmente: la gama de estilos actuales del

pop que un joven típico de 13 años podría identificar tiene probabilidades de cambiar drásticamente en el curso de uno o dos años. Aunque los propios adolescentes siguen estas tendencias, la influencia de los medios y de la industria de la música pop es considerable; y esto proporciona un excelente ejemplo de cómo el entorno social y cultural juega un papel fundamental en el desarrollo y la identidad musical de las personas.

3.2.2.2. El desarrollo evolutivo

Desde otra perspectiva, según Castell (1982, p. 25) los gustos musicales presentan un desarrollo evolutivo, ya que sostiene que “A los once años, los niños ya tienen muy definido lo que les gusta y no les gusta en el campo de la música pop actual, y dejan de discernir muchísimo entre piezas y estilos que caen fuera de los elegidos como sus favoritos. Por otra parte, los niños de ocho y nueve años quizá tenían los oídos más abiertos por cuanto pudo haber sobre ellos menos presión social para preferir ciertos tipos de música y rechazar otros”. En nuestra opinión, hay que señalar la orientación que la factoría Disney ha experimentado a lo largo del siglo XX, desde las canciones de las bandas sonoras de *Blancanieves* o *Bambi*, pasando por la inclusión de la música moderna en las películas *Tarzán* y *El rey León*, hasta llegar a la actual orientación del canal de televisión Disney Chanel, en el que se ofrecen ídolos adolescentes que imitan el estilo y la estética de la música moderna adulta en series como *Camp rock* (Jonas Brothers y Demi Lovato) o *Hannah Montana* (Miley Cyrus). Esto tiene como consecuencia que, desde edades más tempranas los preadolescentes, e incluso niños, están siendo partícipes de estilos musicales más propios del final de la adolescencia y no de la infancia.

Por otro lado, hay que señalar que los gustos musicales evolucionan hacia distintos géneros de música moderna durante la adolescencia (Flores, 2008); cambian y se desarrollan a lo largo de la vida, por lo que un adolescente que sólo tiene ojos para una estrella de rock, es muy posible que en la edad adulta se acerque a la música clásica (Mark, 1997).

3.2.2.3. El contexto socio-cultural y la clase social

Respecto a la relación entre los gustos musicales y la procedencia social existen teorías como las de Adorno (1941) que consideran que las diferentes formas y lenguajes musicales son un producto directo de las divisiones y estructuras sociales existentes. Su

estudio se basaba en la clasificación de la música como moderna, culta, etc. Estos patrones están cambiando constantemente. Por ejemplo, entonces el jazz era considerado popular pero hoy se también se clasifica frecuentemente como clásico, al igual que el propio rock dentro de la música pop. Por tanto, el tipo de música que se elija para escuchar en el aula debe estar muy mediatizada por el tipo de contexto social en que se desarrolla (Hargreaves, 1998). El gusto del individuo está moldeado por su conformidad hacia las normas de grupos de referencia. En el caso de los adolescentes, las preferencias musicales se relacionan con modas en el vestido, peinado, programas de T.V, hobbies, etc. y por tanto tienen cierta relación con la clase social. Existe una analogía con la transmisión de información que ocurre en la apreciación de obras de arte y las características relevantes del receptor. En el caso de la apreciación musical serían el entrenamiento, la personalidad, las actitudes, etc.

Existen diversas investigaciones sobre la relación entre gustos musicales y clase social. Una de ellas, recogida también por Hargreaves redonda en la visión sociológica de Dimmaggio y Ussem (1978), quienes argumentan que los grupos de la clase alta y media desean defender y aumentar su preeminencia relativa en la jerarquía cultural y social, y lo logran regulando el acceso de la gente a la formación artística, y su familiaridad con los contextos dentro de los cuales se presentan diferentes variedades de obras de arte. Se demostró que la cultura elevada (bellas artes, música clásica) solía ser generalmente consumida por gentes de clase social media y educación alta (más por el nivel profesional que por el nivel de ingresos). El mismo autor aporta la visión psicológica de Kavolis (1963) quien desarrolló una teoría sobre cómo los roles expresivo e instrumental de la música marcan las diferencias artísticas en las clases sociales.

3.2.2.4. Las amistades y el grupo de referencia

En la adolescencia, debido a la fuerte presión del grupo, los alumnos de Secundaria reconocen estar muy influidos por los medios de comunicación, pero también en muy alto grado por los amigos, a la hora de establecer sus gustos musicales, lo cual les ayuda a integrarse en el grupo (Megías y Rodríguez, 2003). Las investigaciones de Murdock y Phelps (1973) afirman que el gusto musical de los adolescentes está muy influido especialmente, por el grupo de pares.

El tiempo libre o tiempo de ocio con música ha llegado a incorporarse a la vida juvenil como algo habitual, tanto en el ámbito privado del hogar, como en la cada vez

más temprana iniciación a las salidas nocturnas del fin de semana, en las que la música se mezcla con el tabaco, el alcohol y el consumo de otras sustancias. Allí, los jóvenes disfrutaban con numerosos tipos de música: alternativa, clásica, folclórica, *heavy-metal*, jazz, rap, rock, pop, electrónica, salsa, *grunge*, *house*, *techno*, entre otros.

3.2.2.5. Los conocimientos musicales previos

Los conocimientos musicales previos también son un factor en la creación del gusto musical. Hardgreaves (1998, p. 214-220) describe curiosas investigaciones respecto al gusto y la apreciación musicales, en las que se demuestra que el efecto del prestigio del compositor y la información que se da sobre la obra previamente son muy influyentes a la hora de aceptar una obra musical. También es decisivo que la música haya sido escuchada con anterioridad, motivo por el cual suelen gustar tanto las canciones que más se escuchan y publicitan en los medios de comunicación². Una investigación realizada por Demorest y Schultz (2004) sobre las preferencias de los jóvenes por canciones en versión original o arregladas concluye que el factor determinante no era el estilo musical sino que los alumnos la hubiesen conocido, e incluso cantado, previamente. García Domínguez (2005) afirma como resultado de sus investigaciones que saber tocar un instrumento de forma extraescolar los convierte en más abiertos y eclécticos musicalmente; Santos (2003) concluyó de su investigación en un centro de Secundaria de Murcia que los chicos que reciben una formación musical fuera del aula muestran mayor tolerancia hacia la música clásica y otros estilos de música no mayoritarios como jazz, etno, folk o flamenco. Otras investigaciones como la de Mckeage (2004) señala que el instrumento que se estudia también influye en el gusto musical. En una investigación en la que examinaba la relación entre el sexo y el grado de participación de los alumnos de secundaria en un conjunto de jazz escolar, concluyó que las chicas preferían interpretar en conjuntos clásicos más que en jazzísticos, no tanto por el estilo sino porque consideraban que con el instrumento elegido en sus estudios musicales previos no podrían interpretar este tipo de música.

² Al referirnos a la audición musical en el capítulo anterior ya nos referimos al proceso de reconocer como un elemento clave en la escucha.

3.3. Integración de la música de la escuela y la música de fuera de la escuela

3.1. Disociación música de escuela y música de la vida o de fuera del aula

Dado que la música popular moderna es tan frecuente e importante en la vida de los adolescentes fuera de la escuela, que juega un papel central en el estilo de vida de la mayoría de ellos, y que efectivamente constituye una señal de identidad para muchos (Hardgreaves, 2000; North, Hardgreaves y O'Neill, 2000) se pone en evidencia la enorme distancia entre “música en la escuela” y “música en el hogar”. Existe una disociación entre la música de la vida y la música de las aulas, siendo “mucho más pronunciada para los alumnos de Secundaria que para los de Primaria. La autenticidad de la música en la escuela secundaria, y su relación con la música fuera de la escuela, está en el núcleo del problema” (Hargreaves, Marshall, North, 2005, p. 22-23).

En relación con el currículo de la asignatura, el trabajo realizado por Murdock y Phelps (1973) pretendía estudiar el “conflicto cultural” que existe entre los currículos escolares por un lado y los medios de comunicación de masas por otro, especialmente porque estos últimos representan la cultura popular. En este estudio, se concluyó respecto de los profesores que suelen tener un conocimiento muy limitado de los programas de televisión y de la música popular que ocupan diariamente los intereses del tiempo libre de sus alumnos y que su actitud hacia la música transmitida por los medios de comunicación fue generalmente bastante hostil. Sobre los alumnos, se concluyó que diferenciaban entre una música académica y otra “antiescuela”. En el caso de los alumnos de clase alta, diferenciaban estos dos tipos de músicas y sí aceptaban los estilos propuestos por la música académica; en cambio, los muchachos de clase trabajadora se inclinaban por la llamada “música callejera” (en mayor porcentaje los chicos que las chicas).

Flores (2007) afirma que los currículos oficiales no prestan la debida atención a la música de fuera del aula y argumenta que por eso, el sistema educativo sigue perpetuando la tensión existente entre los dos tipos de música: la del entorno del alumno y la del ámbito escolar, y por este motivo el alumno tiene la percepción de que la música que se escucha en clase y la de fuera no tienen nada en común. Lorenzo y Cremades (2008) afirman que “se constatan las disfunciones existentes entre los estilos

musicales que predominan en el currículo oficial y aquellos que aparecen mayoritariamente en los hábitos de consumo del alumnado, éstas se constatan efectivamente y ponen de relieve el divorcio académico que se da entre las músicas más escuchadas por los alumnos y las que los libros de texto de la asignatura consagran como preeminente” (2008, p. 87).

La investigación de García Domínguez (2005) en la Comunidad de Madrid estudiaba los diversos factores que influyen en los hábitos musicales de los individuos. Una de sus conclusiones es que existe escasa relación entre la formación musical recibida en la enseñanza obligatoria y los hábitos y preferencias musicales.

En relación con la percepción de los alumnos de la asignatura de Música en Secundaria, Swanwick (1991, p. 161) recoge un estudio según el cual a la edad de ocho años la música es la segunda asignatura que más gusta a los niños, después de los juegos del recreo; en cambio, a los catorce años ocupa el último puesto como asignatura escolar. Considera que la causa está en la disociación música escolar/música de fuera del aula: “Quizás un problema decisivo sea que la música en la escuela parece contrastar con la música “extraescolar” tanto en el plano idiomático como en las circunstancias sociales que la rodean. Al margen del modo de organizar la experiencia y de que los profesores seamos o no amables, asequibles o carismáticos, lo cierto es que la estructuración institucional del saber tiene un carácter coercitivo”. En nuestro entorno, distintas investigaciones llegan a la misma conclusión que Swanwick hace ya más de una década. En concreto, la de García Domínguez también sostiene que la música es una de las asignaturas preferidas en primaria y de las menos consideradas en secundaria en los institutos de la Comunidad de Madrid.

Los motivos de esta percepción negativa son variados pero todos convergen en la disociación a la que nos venimos refiriendo.

Flores (2007) argumenta que dado el interés por la música de fuera del aula de los alumnos, “la distancia estética y cultural entre la experiencia personal del alumno y la que recibe en clase es incluso mayor en el área de música que en otras materias”; por ello, el alumno considera que la música que estudia en el instituto es menos auténtica, creativa e imaginativa que la música que escucha fuera.

Por otro lado, se constata que el planteamiento de la asignatura de música en Secundaria no suscita ninguna atracción en los alumnos como “modo de formación y/o de salida profesional, ya que se da de una forma que le falta conexión con la vida real y se pide, en ocasiones, sólo habilidades interpretativas” (Ibarretxe, 2008, p. 112-113).

Por ejemplo, no se presentan distintas profesiones del mundo de la música por lo que incluso esta asignatura tampoco genera un interés especial entre los que ya están interesados y cursan sus estudios de música fuera de la escuela (Díaz e Ibarretxe, 2008a), porque la música que se imparte en la ESO no aporta a los jóvenes ningún aliciente de continuidad en la formación universitaria y, en consecuencia, como posible salida profesional futura (Díaz e Ibarretxe, 2008a, p.160).

Otro de los aspectos en los que se evidencia la disociación de la asignatura con la música de fuera del aula es la escasa tecnologización de la asignatura. Los alumnos reciben gran parte de su información a través de los medios de comunicación y las tecnologías (Internet, reproductores mp-3, mp-4, videoconsolas, etc.). La educación informal que reciben los alumnos es “de carácter mediático y asociado al uso y consumo masivo de las tecnologías de la información”; pero sin embargo los medios tecnológicos del centro son muy limitados y muchas veces, no hay acceso a Internet en el aula de música; los libros de texto se desactualizan muy pronto, porque no incluyen propuestas tecnológicas y la utilización de materiales actualizados depende de la voluntad del docente (Ibarretxe, 2008, p. 114-116).

3.3.2. La integración del repertorio musical de fuera del aula en la música escolar en el marco de la renovación pedagógica del siglo XXI

Hasta ahora hemos venido manifestando el gran peso específico que tiene la música en los alumnos de Secundaria y, por el contrario, la enorme distancia entre “su música” y las prácticas escolares y la música del aula. En la tesis de Flores (2008, p. 320) se puso en evidencia que los alumnos asocian el aprendizaje formal y obligatorio con el repertorio clásico y la lecto-escritura musicales y el aprendizaje informal con un repertorio más abierto que se aprende fuera del aula y no está sujeto al aprendizaje solfístico. Paradójicamente, los alumnos manifestaron que éste último entorno, voluntario, es propio de aquellos que quieren ser músicos. Se pone en evidencia, una vez más, que la selección de un repertorio variado y ecléctico es un excelente medio para lanzar puentes entre lo formal y no formal y acercar la música escolar a la de fuera del aula.

3.3.2.1. Fundamentación pedagógica

En este apartado ofreceremos algunos argumentos a favor de una actualización de la educación musical en el contexto actual a partir de la selección del repertorio.

En primer lugar, la selección de un repertorio variado y ecléctico es una repuesta innovadora ante la escuela reproductora que mantiene viejos contenidos en tiempos nuevos. Imbernon (1999) repasa los progresos educativos que nos ha aportado el siglo XX y se refiere a los retos de la educación en los tiempos venideros. Señala que en esta etapa postmoderna, a la entrada del siglo XXI, en la que los signos de globalización y cruce de culturas son muy evidentes, nos vemos obligados a repensar una nueva forma de educar y de ver la institución educativa y a los que trabajan en ella. Se pregunta qué hay que mantener y qué debemos abandonar en la educación actual, qué papel asumirá la sociedad en la educación, qué tipo de conocimientos tendrán que trabajarse en las comunidades educativas, cómo abordar el reto del derecho a la diferencia y el rechazo a una educación que excluye una parte del conocimiento. Considera que la denominada escuela crítico-democrática es una asignatura pendiente de nuestro sistema educativo. En este sentido, Flores (2008, p. 33) indica que la inclusión de la música popular en las aulas es algo que propugnaba la pedagogía crítica de Giroux porque “la identidad se forma fuera del espacio escolar y la mayor parte de la educación que tiene importancia tiene lugar en los espacios y esferas de la cultura popular”.

También frente a la escuela reproductora, Flecha y Tortajada (1999) abogan por el aprendizaje dialógico e inclusivo y la educación transformadora argumentando que los cambios a la entrada del nuevo siglo exigen a la educación la necesidad de realizar un cambio: de la exclusión a la inclusión. Por un lado, afirman que hay que superar así las concepciones educativas constructivistas y desarrollar en las aulas el concepto de aprendizaje dialógico, el cual tiene como objetivos la igualdad, la solidaridad, el aprendizaje instrumental de conocimientos y habilidades comunicativas. Por otro lado, proponen la transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje en las que el aprendizaje formal, informal y no formal se interrelacionan. “Las comunidades de aprendizaje parten de un concepto de educación integrada, participativa y permanente. Integrada, porque se basa en la actuación conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa, sin ningún tipo de inclusión, y con la intención de ofrecer respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado. Participativa, porque el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle. Permanente, porque en

la actual sociedad recibimos constantemente de todas partes y en cualquier edad, mucha información cuya selección y procesamiento requiere una formación continuada” (Flecha y Tortajada, 1999, p. 25).

En esta línea y en relación con el repertorio musical de las aulas de Secundaria, opina Rodríguez (2006) que “el reconocimiento de la música culta occidental no puede ya ser visto como un tipo de herencia cultural que hay que preservar a costa del reconocimiento de diversas subculturas musicales juveniles, lo que serviría, entre otras cosas, para paliar la realidad con que nos estamos encontrando, a saber, que el conocimiento musical derivado de la experiencia y de lo popular quedan al margen del conocimiento académico provocando en los currículos una seria fragmentación del conocimiento, alejada del recomendable carácter globalizador que leemos en los manuales de psicología o de didáctica generales. Es por esto que no faltan voces que apelan a la consideración de las culturas juvenil, académica, escolar y de masas como principio básico para poder reconstruir el conocimiento de las culturas que mantiene el alumnado. No olvidemos que uno de los problemas fundamentales en el aula aparece cuando es el profesor quien de forma expresa u oculta intenta imponer sistemáticamente sus gustos sobre los del grupo clase, momento a partir del cual las relaciones intragrupalas dejan de ser simétricas y horizontales. Con ello, resulta difícil establecer un verdadero diálogo comunicativo y solamente se consigue aumentar la brecha existente entre “músicas buenas” (y por tanto con derecho a ser incluidas en el currículo) y “músicas malas” (que quedarán al margen), a pesar de que las alumnas y los alumnos seguirán estando en general más interesados por estas últimas” (Rodríguez, 2006, p. 94-95)

En segundo lugar, la disociación entre la música de la vida y la música de las aulas, a la que nos hemos referido, puede tener como importante consecuencia que no se produzca el aprendizaje significativo por falta de conexión con los intereses de los alumnos (Rusinek, 2005). Este profesor critica el currículo de la materia porque no recoge esta complejidad del aprendizaje musical (“habilidades específicas: auditivas, de ejecución y de creación en tiempo real o diferido”), y se parece más a un listado de hechos y conceptos sobre música; considera que “esta visión resulta particularmente inapropiada en la educación general, porque mientras el desarrollo de habilidades musicales capacita a niños y a adolescentes para mantener durante sus vidas una relación activa con la música, la mera transmisión de información verbal favorece una pasividad consumista que sólo interesa a la industria discográfica”. Indica que para que

se produzca el aprendizaje musical significativo previamente deberemos averiguar lo siguiente: qué es posible asimilar conceptualmente en cada edad, de qué manera se relacionan esos conceptos con los eventos musicales que denotan, en qué medida esa información no será olvidada por ser relevante y qué motiva especialmente al alumnado. Sobre este último aspecto, y concretamente en la educación musical, está ampliamente demostrado que la utilización de un repertorio adecuado es altamente motivador y que, en las actividades de audición, las músicas aportadas por los alumnos en actividades de análisis generalmente obtienen resultados muy positivos (Ibarretxe, 2008).

Por otro lado, el desarrollo de las competencias que nos exige el nuevo currículo intenta conectar la realidad con la vida escolar, ya que “el enfoque del currículo por competencias exige dejar en un segundo plano el temario y sus objetivos, y dar protagonismo o mayor relevancia a las competencias. Se trata de “representarse” las necesidades y expectativas del mundo real” (Alsina, 2007, p. 31). Además, debe considerarse en relación con la competencia tecnológica y digital que los alumnos “ya no son sólo receptores pasivos de la información que sale de la pantalla, ahora tienen la oportunidad de buscar la información que desean, navegar por una red de datos, “visitar” lugares lejanos, producir sus propios mensajes y, en muchas ocasiones, sus propias producciones creaciones artísticas” (Giráldez, 2007b, p. 79). Lo corrobora la teoría del conocimiento situado de Young (citada por Giráldez, 2007a, p. 97) que afirma que “el conocimiento es una relación activa entre el individuo y un determinado entorno, y además el aprendizaje se produce cuando el aprendiz está envuelto activamente en un contexto complejo y real”.

Por otro lado, desde el punto de vista pedagógico, interesa incorporar a la metodología de la asignatura de música de Secundaria los procedimientos de aprendizaje de la música informal del tercer entorno y de grupos de música moderna, mediante los que se aprende a interpretar música frecuentemente sin mediar una partitura, ya que los intérpretes, por lo general, no saben leer música, tocan de oído o a partir de una grabación, y, con estos procedimientos de aprendizaje se desarrolla extraordinariamente también la capacidad auditiva (Green, 2002). La incorporación de estas destrezas en el alumno harían que la música no estuviese descontextualizada, porque podría aplicarla en su vida cotidiana (Flores, 2007). No se trata de que la enseñanza formal asuma el contexto y las funciones de la informal, ya que el lugar del profesor no está en este tercer entorno. Por el contrario, “el desafío para los profesores de música es crear estructuras de andamiaje que estén lo suficientemente integradas con

el tercer entorno como para proporcionar conocimiento, habilidades e incluso recursos para apoyarlo, aunque permaneciendo a una distancia suficiente del mismo” (Hardgreaves, 2005, p. 23).

En definitiva, se demuestra la importancia de una adecuada selección del repertorio para propiciar el interés de los alumnos y para ofrecer una educación transformadora y crítica con la sociedad de consumo, puesto que la selección de contenidos determina la opción del modelo cultural que transmitir (Aubert, 2004).

3.3.2.2. Criterios pedagógico-musicales en la selección de un repertorio integrador de lo formal, informal y no formal

Existen también criterios específicamente pedagógico-musicales para la selección de un repertorio que integre la música de fuera del aula en la música escolar. Sobre la educación artística en general, Giráldez señala sobre el repertorio que “el profesor deberá elegir los referentes más adecuados para cada situación concreta, teniendo presentes las manifestaciones artísticas que conforman el patrimonio nacional y el de otras culturas, las relaciones entre el trabajo que tiene lugar en el aula y la realidad “extramuros”, el equilibrio y la variedad en lo que se ofrece al alumnado y los propios intereses de los estudiantes” (Giráldez, 2007a, p. 97).

A nuestro parecer, los criterios pedagógico musicales podemos organizarlos siguiendo la propuesta de Swanwick, quien considera que “los tres pilares de la educación musical son: interés por las tradiciones musicales, sensibilidad para con los alumnos, y conciencia del contexto social y de la comunidad” (Swanwick, 1991, p. 14). A continuación se exponen y desarrollan cada uno de ellos en relación con el tema que nos ocupa.

3.3.2.2.1. Interés por las tradiciones musicales: Repertorio variado y pluricultural

La grabación del sonido, su conservación y difusión masiva posibilitan tener y disponer de inmediato de cualquier tipo de música. Para Frega, Schwarcz y López Aranguren (2005), este fenómeno, nuevo en la historia de la humanidad, abre un interesante y gran campo de reflexión - el del pluriculturalismo - en el que la enseñanza de la música “debe tomar conciencia de que hoy la educación no puede trabajar preparando solamente para “un estilo” o lo que técnicamente denominamos uno de los idiomas de la música. (...) Hoy, la educación tiene que preparar a las jóvenes generaciones para todos los idiomas, para todas las formas de la música, para todos los

rasgos constitutivos del lenguaje musical, con enfoque universal, evitando antinomias como popular/académico, lo que no significa anular las diferencias” (Frega, Schwarcz y Lopez Aranguren, 2005, p. 62).

Dentro de esta pluralidad, la facilidad de acceso a todo tipo de música implica que el repertorio de audiciones también debe incluir obras musicales de la tradición clásica que si no se escuchan en el aula, quizás no sean apreciadas nunca. Flores (2008), advierte incluso cierto rechazo de tipo ideológico y desprecio por parte del adolescente hacia la música clásica por su relación con los contenidos del aula. Efectivamente, la clásica no es la mejor valorada ni la que la mayoría del alumnado elige escuchar en sus ratos de ocio (Santos, 2003); sin embargo, sí manifiestan una relación abierta respecto a otras tendencias musicales y “no experimentan rechazo hacia otros estilos, en especial hacia la música clásica, sino desconocimiento. En este sentido, el criterio del profesor puede influir decisivamente en las preferencias musicales del alumnado” (Ligero, 2009, p.10). Además, como antes hemos explicado, es interesante señalar que los gustos musicales cambian y se desarrollan a lo largo de la vida, por lo que un adolescente que sólo tiene ojos para una estrella de rock, es muy posible que en la edad adulta se acerque a la música clásica, (Mark, 1997). En suma, no hay que desdeñar la importancia de la escuela para contribuir en gran medida a la creación de un gusto estético. Lo importante es que este tipo de música no sea la única que se ofrece a los alumnos y que el tratamiento con el que se trabaje sea moderno e innovador de manera que integre el presente y la actualidad del alumnado en la enseñanza de la música (Galán, 2002).

3.3.2.2.2. Sensibilidad para con los alumnos: Repertorio de música popular moderna

Dentro de la variedad y multiplicidad a la que nos venimos refiriendo, integrar la música de fuera del aula supone incluir, entre otros, el repertorio de la llamada música actual, música popular urbana, etc. Como ya hemos señalado, Swanwick (1991, 1997) autor nexa entre la investigación y el trabajo directo en el aula, cuestiona la autenticidad de la música en la escuela y considera que debe promover el acceso a la música real siendo ésta su función prioritaria, no la conservación cultural; es decir que valora más la música actual que la del pasado.

Para Vilar (1997) el repertorio que configura el entorno de nuestro alumnado, la música pop-rock en todas sus variedades, debe figurar en las distintas programaciones de música correspondientes a los distintos niveles de enseñanza obligatoria, a fin de

asegurar una incidencia en la mejora de la capacidad de nuestro alumnado de responder a la gran cantidad de estímulos, productos y ofertas musicales que la sociedad actual brinda.

La inclusión de la música moderna plantea especialmente en el aspecto expresivo un problema similar al de la autenticidad de la música de otras culturas. Por eso, para algunos autores la utilización de la música popular en el aula con los instrumentos propios de este repertorio es un excelente recurso. Sin embargo esto tiene problemas de índole práctica que hacen dificultoso incluir el repertorio moderno en las aulas para su interpretación instrumental. Herrera y Molas (2000), entre otros, señalan los motivos que pasamos a enumerar. En primer lugar, porque en los centros se suele tener material Orff, pero no guitarras, bajos eléctricos, teclados, sintetizadores, baterías, etc. “Resulta muy difícil interpretar rock, por poner un ejemplo, con instrumentos de lámina e instrumentos de pequeña percusión, [...] el resultado sería pobre y casi nada creíble, si tenemos en cuenta que cada género tiene una sonoridad que le caracteriza” (Herrera y Molas, 2000, p. 6). Además de que no se dispone de estos instrumentos, el profesorado no está preparado para este tipo de enseñanza porque la interpretación de la música moderna tiene un carácter de tipo camerístico, no hay voces duplicadas y en cambio en la escuela se tiende a que todos se integren en la misma práctica y a que todos toquen en todo momento por una cuestión de organización del aula³.

Por otro lado, existe una falta de repertorio adecuado a las necesidades, ya que la mayoría de las piezas musicales disponibles son adaptaciones de obras clásicas, populares o de ya clásicos del pop como los Beatles, el jazz o música negra espiritual. Y por último, hay que reseñar la falta o ausencia de técnica instrumental del alumnado. Este problema se soluciona generalmente con la proliferación de sistemas de karaoke en sus muchas vertientes en las que se canta (o interpreta con instrumentos) sobre una música de fondo. Específicamente sobre la audición musical, se han venido explorando distintas posibilidades. Así, Arús (2007) propone utilizar el pop mediante actividades relacionadas con la melodía y el ritmo en el contexto del método Dalcroze; y Luengo (2007) sugiere trabajar el hip-hop mediante el visionado de video-clips.

Se ha cuestionado también si toda la música moderna es susceptible de ser escuchada en el aula. Por un lado, la utilización de músicas muy actuales puede causar

³ No obstante, existen experiencias en este sentido. Por ejemplo, la tesis de Flores (2008) desarrolla un proyecto de interpretación de música moderna con los instrumentos propios de esta agrupación en un aula de Secundaria.

fricción en el alumnado ya que “unos grupos juveniles suelen rechazar los gustos musicales de los otros” (Ligero, 2009, p.10). Por otra parte, Sesé (2000) cuestiona la falta de motivación de algunas prácticas pedagógicas relacionadas con la música popular moderna en las que se propone a los alumnos el aprendizaje de hechos muy alejados de su tiempo: por ejemplo, Jagger puede sonarles igual de lejos que Bach.

Rodríguez (2004) aboga, además, por incluir repertorio de audiciones de música moderna más universal porque ha logrado traspasar fronteras más que otros lenguajes como el hablado. “El pop y el rock internacionales son músicas que superan las barreras geográficas que interesan al alumnado y que, en consecuencia, pueden tomarse como punto de partida unificador sobre el que poder seguir construyendo un currículo musical moderno” (Rodríguez, 2004, p. 115). Sin embargo, reconoce una importante dificultad porque, hoy en día, esta cultura se ha diversificado con gran fuerza y los jóvenes cambian con gran facilidad de un estilo a otro.

3.3.2.2.3. Conciencia del contexto social y de la comunidad: Repertorio de música contemporánea

La toma de conciencia del contexto social en la educación supone educar para actuar en el mundo de hoy. Así Adorno (1998) concibe la educación musical como una educación para actuar en el mundo más que para repetir modelos; no cree en la instrucción musical entendida como simple transmisión de datos referentes al lenguaje musical, a la historia de la música o la música actual. Ofrecer a los alumnos un repertorio acorde con sus intereses no significa que este sea el único, ni que nos veamos limitados sólo a un tipo de música. En una época como la nuestra en la que la música es más un objeto de consumo que un vehículo de expresión en una sociedad globalizada, en la que tenemos acceso a la música de todo el planeta, no se puede proseguir fundamentando la enseñanza de la música en la comprensión y en la práctica de una sola música, la del pasado europeo (Maneveau, 1993); ni en la audición repetida de la música moderna o de consumo que ya ofrecen los medios de comunicación. Hemsy de Gainza apoya esta visión afirmando lo siguiente: “No confundamos a nuestros alumnos adhiriéndonos incondicionalmente a la moda y repitiendo en nuestra enseñanza aquello que niños y jóvenes reciben con obstinada insistencia y con total indiscriminación del ambiente que los rodea” (Gainza, 1977, p. 33).

La música contemporánea forma también parte del actual contexto sonoro. Ya nos referimos en el capítulo anterior a los trabajos de Paynter y Schafer, músicos-

pedagogos que han abogado desde los años setenta por la inclusión de la música contemporánea en la expresión y la audición. Señala Paynter que “no debemos esperar que el lenguaje musical del siglo XX suene como el lenguaje musical de hace cien o más años. No esperaríamos que un poeta actual utilizase las palabras como lo hiciera Milton o Shakespeare. Hubo muchos cambios en nuestra forma de vivir y eso afecta a la manera de hablar y escribir de la gente” (Paynter, 1972, p. 14). Importantes pedagogos como Aronoff, Elliot, Hardgreaves, Kemp, Lehmann, Hemsy de Gainza, Nettle, Marshall, Mark, North, Frega, Bontick, Tafuri, Walker, entre otros, han abogado por ello también. Se trata de integrar la música de fuera del aula en un espectro más amplio, no sólo de recoger la de los medios de comunicación sino también la música compuesta por los músicos de nuestro tiempo con una finalidad estética. Según Frega “la música arte-contemporánea debe ser uno de los materiales de uso frecuente en nuestras aulas. Sobre todo si, como siempre afirmamos, la escuela debe estar interconectada con el entorno al que pertenecen nuestros educandos” (Frega, 2000, p. 19).

Este tipo de música, no siempre frecuente en los medios de comunicación, ¿plantea más dificultades en la escucha en el aula que otro repertorio de música clásica, electrónica o de las llamadas “word music”? Según Swanwick, para el oyente “es muy fácil habituarse a un nuevo espectro sonoro tras un cierto periodo de tiempo. Sabemos la rapidez con que se adaptan las personas a los sonidos generados electrónicamente, o a los instrumentos folclóricos de Sudamérica o de África, o a las escalas de la India o Arabia, o a una orquesta indonesia o quizá china; simplemente es cuestión de hacer un poco el “oído”. En el plano educativo este posible obstáculo se puede superar con facilidad mediante una reiterada inmersión hasta que el elemento de novedad y extrañeza se asimile sin un esfuerzo consciente” (Swanwick, 1991, p. 110).

En nuestro entorno, Enrique Muñoz (2002), autor de una tesis doctoral⁴ que versa sobre la música contemporánea en el aula de Primaria reconoce la dificultad que entraña la percepción de las músicas contemporáneas y no occidentales por las diferencias rítmicas, armónicas y melódicas que se observan. Respecto a las melódicas indica que el factor más influyente es la aculturación.

⁴ La tesis lleva por título *El desarrollo de la comprensión musical del niño de Educación Primaria: Las estéticas del siglo XX*. Universidad Autónoma de Madrid.

3.2.2.2.4. Conciencia del contexto social y de la comunidad: repertorio de música multicultural

La toma de conciencia del contexto social en la educación supone también en el tema que nos ocupa la selección de un repertorio musical intercultural y amplio.

Desde el punto de vista del mundo globalizado, ya dijimos en el primer capítulo de este trabajo que el entorno sonoro es multicultural y fusiona todo tipo de manifestaciones culturales. Tanto es así que, en el mundo actual, con “la fragmentación de las comunidades rurales tradicionales y el creciente desarraigo y migración de las personas en el mundo entero en busca de nuevos hogares [...], todos somos en cierto sentido “refugiados culturales” y nos resulta difícil identificar nuestras raíces” (Swanwick, 1991, p. 19).

En España también se han realizado distintos estudios sobre la interculturalidad en el aula de música (Barañano, Martí, Abril, Cruces, Carvalho, 2002; Giráldez, 1996; Giráldez, 1997b; Lauricia, 2000; Lomas, 1998; Martínez García, 1998; Martínez Pérez, 1996; Martí Pérez, 1996, 1998, 2003; Rodríguez Quiles, 2004) cuyo planteamiento va más allá del fenómeno migratorio que afecta al país en su conjunto. Por ejemplo, Muñoz demuestra que la audición de músicas a las que el oyente no está muy habituado (la música contemporánea y de otras culturas) ayuda no sólo a ampliar el espectro sonoro sino también a comprender mejor la música. “Conocer las manifestaciones musicales de otras comunidades autónomas, otros países y otras culturas es un magnífico medio para desarrollar la construcción del conocimiento musical” (Muñoz, 2002, p. 53). En relación con la audición, el sentido de la multiculturalidad es muy amplio y presenta diversos vértices: “La coexistencia de alumnos de distintas etnias, la coexistencia de diversas generaciones (profesor-alumnos), la existencia de diversos estilos musicales que incluso pueden variar a lo largo del curso académico (en estrecha relación con las leyes marcadas por los *Cuarenta principales*)” (Rodríguez Quiles, 2004, p. 118).

3.2.2.2.5. Conciencia del contexto social y de la comunidad: Integración de las tecnologías

La integración de la música en el contexto actual pasa irremediabilmente por la inclusión de las tecnologías en los procesos de audición musical. “La educación (en general) y la educación musical (en particular) no puede quedar al margen de los avances que se producen en la sociedad, en la “vida real”, y las tecnologías forman parte

de la sociedad” (Giráldez, 2007d, p. 9). Según el término acuñado por Marc Prensky, nuestros alumnos son “nativos digitales” frente a los profesores que, por razón de edad, son “inmigrantes digitales”, motivo por el cual los medios de acceso a la música también son distintos. El móvil e Internet son los dos formatos más comunes mediante los que los alumnos escuchan música; sin embargo el recurso tecnológico habitual e imprescindible en las aulas de música es el reproductor de CDs, bien en la cadena musical o, en el mejor de los casos en un PC. En relación con la audición musical Delalande (2008, p.15) denomina “escucha instrumentada” a la audición a través del lector del CD y considera que sustituye a una forma de escucha analítica lineal por otra en la que es posible pausar o retroceder la pieza.

Delalande (2008) señala también que los programas multimedia, con un documento visual proyectado y asociado a la música que se está escuchando, favorecen el proceso de la audición porque se produce así una interacción entre lo que se está oyendo y su representación gráfica, y la posibilidad de seguir visualmente una melodía o una audición. Incluso mejora más “si se extraen fragmentos, se “manipulan” con instrumentos de tratamiento del sonido y se utilizan como material de una composición” (Delalande, 2008, p.15).

En nuestra experiencia, los recursos multimedia son un excelente recurso para ampliar el repertorio y el espectro de sonidos que se escuchan en el aula y acercar el sonido real de la música de la calle al entorno escolar (sonidos generados por medios electrónicos o informáticos, grabaciones musicales, producciones de los alumnos, bases musicales con instrumentos de música moderna, editores de sonido, de video, programas de presentaciones). En general, los programas multimedia nos permiten conseguir las habilidades de escuchar y tocar instrumentos que no se disponen en el aula, cantar sobre una base musical pregrabada, improvisar siguiendo estilos de música popular, aprender las partes vocales o instrumentales de una interpretación, crear acompañamiento, utilizar la grabación para evaluar el resultado, realizar discriminaciones auditivas y un largo etcétera de posibilidades.

Escuchar, crear música, improvisar, componer puede realizarse también on line. Internet ha pasado a ser un excelente recurso para la educación musical. Según Giráldez (2005, p. 24) “La web nos permitirá introducir un mundo musical vivo y actual en el aula y nos proporcionará una inmensa cantidad de recursos gratuitos que estarían fuera del alcance del presupuesto de la mayoría de las escuelas y departamentos”. Efectivamente, Internet permite a profesores y alumnos acercarse a la música más allá

de los muros del aula. En primer lugar, nos permite acceder a un repertorio disponible, fácil y rápido. El profesor tiene a su disposición una cantidad de información y recursos musicales imposibles de reunir en cualquier biblioteca o fonoteca especializada. En segundo lugar porque lo que hay en Internet es variado: todos los estilos, todos los instrumentos, todos los intérpretes, todas las formas; además, Internet contiene una abundante cantidad de ficheros de audio y MIDI para realizar audiciones, elaborar arreglos o crear productos audiovisuales. Además, la red Internet también es un vehículo para el intercambio y la interacción entre músicos, profesores y estudiantes e incluso puede trascender los límites del aula para darse a conocer a un público real.

Desde mi experiencia, “You Tube” aplicado al aula de Música puede ser un gran impulsor en la selección de un repertorio abierto, amplio y ecléctico. “YouTube es un sitio de alojamiento de videos en el cual los usuarios pueden subir y compartir videos”⁵. Creado en 2005, es el mayor portal de almacenamiento y distribución de videos en la red. Contiene más de doscientos millones de vídeos y un récord de diez horas de vídeo subidas al servidor cada minuto. Incluye un inmenso caudal de recursos (grabaciones de conciertos en vivo, lecciones de música, conferencias sobre música o composiciones originales) para el empleo en el aula de Música.

Por otro lado, debemos también considerar que la integración de la música que tiene lugar fuera del aula con nuestros programas escolares gracias a Internet pasa obligatoriamente no sólo por un currículo abierto y flexible, sino también por revisar el papel del alumno en el proceso educativo, sobre los contenidos y procedimientos. La profesora Giráldez propone trabajar con Internet en el aula por un lado, aprovechando las óptimas posibilidades en las que se nos presenta la información desde, por ejemplo, la enciclopedia electrónica (Giráldez, 2000a) y, por otro, con planteamientos acordes a las teorías de aprendizaje que “fomenten el trabajo interactivo y cooperativo, que atiendan más al proceso que al producto, al desarrollo del pensamiento crítico más que a la memorización” (Giráldez, 2005, p. 21-22).

Sin embargo, en el contexto de la sociedad tecnológica en la que vivimos, la implantación de la informática en las aulas no está generalizada. García de la Torre (2005, p. 15) considera que “podemos constatar que no ha existido un paralelismo entre las posibilidades reales que ofrecen las máquinas y la utilidad educativa que se les dan en el aula” y que el nivel tecnológico de los centros de enseñanza musical de nuestro

⁵ Definición de wikipedia. Disponible en <http://es.wikipedia.org/wiki/youtube>

país es muy bajo. Las tecnologías están presentes en el discurso pedagógico, donde son “especialmente estridentes”; sin embargo están ausentes en el aula (Adell, 2003, p.102). Un estudio de ámbito nacional de la Universitat Oberta de Catalunya encargado por la Fundación Telefónica (2009)⁶ concluye que “ni los docentes saben sacarle partido pedagógico a los ordenadores ni los alumnos los utilizan prácticamente para otra cosa que buscar información”. Según este estudio la mera presencia de los medios informáticos en los centros no conlleva la extensión automática de su uso con fines educativos ni desencadena procesos de innovación docente. De la misma opinión es Adell (2003), quien expresa que la existencia de infraestructura en los centros es condición necesaria pero no suficiente para la integración de las tecnologías en la práctica; y considera que es posible “que se traduzcan en el aula prácticas pedagógicas añejas con nuevos medios: viejas pedagogías con nuevas tecnologías” (Adell, 2003, p.102). La cuestión verdaderamente importante está en la innovación en las prácticas educativas, ya que sin ella el uso de las tecnologías queda muy limitado.

Junto a la existencia o no del material, el segundo factor clave en la aplicación de las tecnologías es el profesorado. Según la citada investigación de la UOC tanto profesores como alumnos tienen un dominio más que aceptable de las tecnologías, sin embargo más de la mitad de los primeros no se siente capaz de desarrollar proyectos multimedia con sus alumnos o evaluar trabajos realizados mediante estas tecnologías; y sólo uno de cada tres se siente capacitado para promover grupos de trabajo a través de las TIC. Respecto al profesorado de música, no todo el profesorado se inclina por su utilización en el aula y existen dos grupos enfrentados; los “tecnófilos”, muy motivados por las tecnologías y defensores a ultranza de las tecnologías en el aula y los “tecnófobos” o detractores de esta posibilidad y escasamente motivados (Giráldez, 2007d, p. 8). Junto con la formación del profesorado y sus particulares filosofías educativas, la disponibilidad de los recursos y la forma de utilizarlos determina enormemente el uso y aprovechamiento de las TIC. Generalmente se pueden realizar con dos procedimientos (Giráldez, 2008, p. 11-12): aula de informática y ordenador en el aula de clase. En el primer caso, se trata de un aula especial con ordenadores personales para ser utilizados por los alumnos de forma individual o en parejas en actividades de autoaprendizaje guiadas por el profesor. En el segundo caso, no se parte del concepto de autoaprendizaje sino de la toma de contacto con estos recursos, ya que

⁶ La reseña del estudio se publicó en prensa en un artículo de Díaz Sotero (2009, p. 17)

generalmente el ordenador es utilizado por el profesor u otro alumno para realizar presentaciones, visualizar los textos de bases grabadas o karaokes, grabaciones, etc. Desde nuestra experiencia, constatamos que existe también la posibilidad de disponer un número flexible de ordenadores (cuatro o cinco) para ser utilizados por los alumnos, mientras el resto realiza otras actividades relacionadas o no con el trabajo propuesto para las herramientas informáticas.

No existen estudios que nos informen sobre el uso que se da de la informática en el aula de música, es decir, si es anecdótico o sistemático; tampoco el profesorado cuenta con un amplio abanico de software pedagógico. Blázquez y Lucero (2009) refiriéndose a la educación en general consideran que Internet se utiliza poco en las aulas, más allá que para buscar información; y opinan que el profesorado apenas utiliza todas las posibilidades de la web. Se refieren especialmente a los recursos de la web 2.0, que, a diferencia de la web 1.0, “permiten al usuario ser también creador, compartir contenidos e interactuar con otros usuarios, adquiriendo una dimensión social y participativa” (Blázquez y Lucero, 2009, p. 219).

Gumersindo Díaz Lara dice, a la luz de su experiencia en la formación del profesorado de música, que se han producido avances, fundamentalmente en el conocimiento y algo menos en su uso regular, en la integración de las TIC en las aulas de música. Considera que se usan, sobre todo, los editores de partituras, pero no hay más aplicaciones integradas aunque sí muchos intentos voluntariosos (Díaz Lara, 2008).

El programa Escuela 2.0, que comenzó en algunos centros pilotos en septiembre de 2009, contempla la entrega de ordenadores portátiles a los alumnos de centros públicos y concertados desde 5º de Primaria hasta 4º de ESO en algunas Comunidades Autónomas, así como la progresiva dotación de otras herramientas como pizarras digitales, proyectores o la infraestructura necesaria para acceder a Internet en las aulas. En el Reino Unido, alrededor del 80% de las clases se imparten utilizando una pizarra digital interactiva (PDI); en España, sólo dispone de PDI el 27% de los centros privados⁷. Las tecnologías en el aula, específicamente en las de Música tienen un largo camino por recorrer, pero su inicio está ya a la vuelta de la esquina y en él cada vez se circula a mayor velocidad.

⁷ Según el artículo de Javier Palazón (2009) en *El País*

Conclusión

A lo largo de este capítulo nos hemos referido a distintos estudios que evidencian dos entornos musicales diferenciados para el alumno de Secundaria. El primero de ellos corresponde a la llamada “música del aula”, se produce en la enseñanza formal de la educación obligatoria y se caracteriza por la audición de música predominantemente clásica y el aprendizaje de partituras. Por el contrario, la “música de fuera del aula” se realiza en un entorno de aprendizaje fuera del aula o en momentos de ocio. El aprendizaje musical en el “tercer entorno” se realiza sin presencia de adultos, sin la utilización del lenguaje musical y con una presencia mayoritaria del rock y el pop. En los momentos de ocio individual y relacional, la música en la adolescencia desempeña un papel fundamental y los jóvenes escuchan música varias horas al día. Sus gustos difieren enormemente de los de los adultos y profesores y se ven muy influenciados por los medios de comunicación, su edad, las amistades y los conocimientos previos musicales.

El propio currículo LOE de Secundaria reconoce que dado el enorme peso de la música en la vida de los alumnos, se hace más patente la enorme distancia entre su música y la del aula por lo que el profesorado de música necesita realizar un importante esfuerzo para lograr la conexión entre los dos entornos sonoros. Las teorías de la pedagogía crítica de Giroux, el aprendizaje dialógico e inclusivo frente a la escuela reproductora, el aprendizaje significativo y el enfoque del currículo por competencias, entre otros, nos confirman que un medio eficaz para acortar distancias es la creación de un repertorio inclusivo de todo tipo de músicas. Además, desde el punto de vista estrictamente pedagógico-musical, advertimos que la integración de la música de fuera del aula en el contexto escolar entronca con un enfoque amplio del repertorio, en el que se atiende a los gustos del alumnado, pero también se ofrezca todo tipo de músicas (contemporánea, “clásica” o culta, popular moderna y folclórica), así como la de otras culturas no occidentales y se utilicen los medios tecnológicos a nuestro alcance y con los que el alumno está muy familiarizado. Además, esta integración debe preverse cuidadosamente y estar presente en todas las programaciones más allá de la mera anécdota. Como indica Rodríguez (2006, p. 120) “es evidente que esto no se logra en un par de sesiones a lo largo de un año académico ni con sólo una fiesta de carnaval o de fin de curso”.

Este tema es uno de los grandes retos que debe asumir el profesorado de Secundaria. Sin embargo, como hemos visto, no es fácil de resolver. Además, los

intentos por integrar la música del aula con la de la calle pueden no alcanzar el éxito y verse truncados por los problemas actuales de la asignatura en la Enseñanza Secundaria. La materia Música no tiene una distribución horaria acorde con los objetivos del currículo, el alumnado que procede de primaria accede con una formación y actitudes hacia la música muy dispares y, generalmente, es muy heterogéneo; los espacios y recursos tecnológicos son escasos y, en ocasiones, el profesor está falto de una mayor formación (Díaz e Ibarretxe, 2008) y de una adecuada motivación de su tarea profesional. Estos inconvenientes obstaculizan el trabajo del profesorado, y, frecuentemente, favorecen el encasillamiento y la rutina en su tarea profesional, el uso lineal de los libros de texto y dificultan que se lancen puentes entre lo formal, no formal e informal en la educación musical de Secundaria.

CAPÍTULO 4. LIBROS DE TEXTO DE MÚSICA, TRANSMISIÓN CULTURAL Y SELECCIÓN DEL REPERTORIO

Introducción

El estudio y análisis de los libros de texto de música en Secundaria es uno de los aspectos de nuestra investigación. Dado que este trabajo aborda la presencia de la música del siglo XX en esta etapa educativa y los criterios para seleccionar el repertorio, es preciso referirnos a los libros de texto en general, y en particular a los de la asignatura de música como instrumentos de transmisión cultural, selección curricular y, más concretamente, de selección del repertorio de audiciones. En la actualidad, el texto escolar sigue siendo el material curricular más empleado, lo que lo convierte en un instrumento extraordinario para conocer la escuela, las actividades de enseñanza-aprendizaje que allí se realizan y la información que se transmite. Los libros de texto determinan una visión de la sociedad, de su historia y de su cultura porque cumplen la función de planificación del currículo y ordenan la práctica pedagógica al determinar lo que hay que enseñar, poniendo énfasis en unos aspectos o en otros, y estableciendo la secuencia de los mismos. La asunción de estas funciones por parte de las editoriales ha tenido como consecuencia que para muchos profesores la programación y los objetivos didácticos se determinen en función del libro de texto elegido, en vez de ejercer la función de selección curricular que debería ser preceptiva para ellos. En el caso específico del tema de nuestra investigación, los textos escolares presentan las obras musicales y seleccionan el repertorio musical que se escucha en las aulas (Ibarretxe, 2008).

El libro de texto ha sido estudiado por diversos autores que han profundizado en las múltiples vertientes que presenta el tema, siendo de destacar, por su carácter global e internacional, el Proyecto Manes del Departamento de Historia Comparada de la UNED.

En este capítulo se efectúa un recorrido por las investigaciones y las bases teóricas en las que se apoya el estudio de los libros de texto. Tras un acercamiento a su definición y características, se analizan sus distintos aspectos y se aportan datos relevantes encontrados en la revisión documental; se nombran otras investigaciones

relacionadas con esta investigación y se valora el importante papel de los textos escolares en la selección de los contenidos y del repertorio en la asignatura de Música en Secundaria.

4.1. Los libros de texto: definición e historia

4.1.1. El libro de texto en el contexto de los materiales educativos

De todos los materiales escolares, el libro de texto es quizás el más relevante fuera del ámbito estrictamente educativo. Los libros de texto son cuestionados cada comienzo de curso en los medios de comunicación. La polémica gira en torno al precio de los mismos y la obligatoriedad del Estado de financiarlos como un derecho que proviene de la gratuidad de la enseñanza¹. Más recientemente, tras el anuncio por parte del Ministerio de Educación de la generalización progresiva del Plan Escuela 2.0, los medios de comunicación han resaltado el ahorro en el gasto de libros de texto, el alivio de peso en las mochilas de nuestros escolares y la eliminación definitiva de los textos escolares de las aulas en favor de la enseñanza a través de la pantalla del ordenador.

Pero, ¿qué son los libros de texto? Un primer análisis etimológico nos indica que provienen del término inglés “textbooks”, aunque también se denominan manuales escolares (Tiana, 2000) como traducción del francés “manuels scolaires”. Dado que la aparición de libros de texto fue simultánea a la difusión de los catecismos, se considera que “la palabra *libro de texto* hace referencia a un criterio de autoridad de matiz religioso; se trata de un término con el que tradicionalmente se hacía referencia a la Biblia, o sea, los textos sagrados en los que se recogían las verdades eternas e inmutables” (Torres, 1994, p. 158).

Los libros de texto son materiales destinados a su uso académico en todos los niveles educativos y tipos de enseñanza. Las características del libro de texto han variado a lo largo de su historia, pasando por el estilo enciclopédico, programado, etc. En nuestros días, el libro de texto se presenta como un material que desarrolla los contenidos de un área para un curso escolar o para un ciclo, distribuyéndolos en

¹ En la actualidad existen dos modelos de gratuidad. En algunas comunidades autónomas, se produce el préstamo del libro al alumno y al colegio durante un curso escolar; en otras, como la Comunidad de Madrid, la Consejería de Educación entrega un cheque-libro a las familias “becadas” con el que pueden adquirir los libros de texto. Está por determinar la financiación del proyecto Escuela 2.0.

lecciones o unidades. Las unidades didácticas que proponen suelen ser cerradas y autosuficientes.

Hasta la fecha, los libros de texto y el resto de los materiales que utilizan el papel como soporte han sido los más usados en los centros escolares. En su tesis doctoral, Parcerisa (1995) cuantificaba en un 85% el gasto escolar en libros de texto y consideraba que los soportes distintos al papel eran de menor influencia e incidencia en el aula. Sin embargo, el panorama puede cambiar como consecuencia de la progresiva implantación del Plan Escuela 2.0 con el que se pretende digitalizar el sistema educativo. Según este plan, el alumno trabajará con notebooks u ordenadores portátiles con muy poca memoria, prácticamente sólo la necesaria para el sistema operativo ya que están pensados para trabajar online y no disponen de lector de CD-ROM. Algunas comunidades autónomas como Cataluña, Castilla-La Mancha y Navarra están realizando experiencias piloto. En la Comunidad de Madrid, se ha presentado la segunda fase del Plan de Mejora y Modernización de las Tecnologías gracias al cual los institutos y centros concertados de la región tendrán preparadas sus instalaciones para conectarse con los distintos operadores e interconectarse mediante wifi. Tal vez en los próximos años asistamos a un cambio radical con la generalización del libro digital.

Respecto al tema de nuestra tesis, interesa señalar que la característica diferencial de los libros de texto en relación con estos materiales didácticos viene definida por la palabra curricular, es decir, los libros de texto son materiales curriculares porque desarrollan el currículo en un amplio sentido; por tanto, tienen una gran influencia en el profesorado a la hora de tomar las decisiones curriculares y son un relevante criterio en la selección de contenidos. Aunque la LOE² establece entre las funciones del profesorado la programación y evaluación de las áreas materias o módulos que tenga encomendados, frecuentemente los profesores delegan estas obligaciones en los proyectos editoriales. Es decir, los textos no están destinados sólo a los alumnos sino que ejercen las tareas de planificar, desarrollar y evaluar el currículo. En su tesis doctoral, García (1996, p.19) presenta esta definición: “un libro que desarrolla el contenido de un área curricular para un determinado nivel y distribuyendo su contenido en lecciones o unidades. Igualmente sirve al profesor y a los alumnos como guía y medio para desarrollar todas las actividades necesarias para la consecución de los objetivos de aprendizaje de cada materia”. Específicamente respecto a nuestro tema de

² Artículo 91 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación.

estudio, la utilización de un texto escolar en el aula conlleva que sea el manual, y no el profesor, quien seleccione el repertorio de audiciones y las técnicas de audición para escucharlas; así se contribuye a configurar la llamada “música escolar”, en contraposición a la música de fuera del aula.

Los libros de texto suponen una gran ayuda para los docentes como fuente de información académica y pedagógica, pero también condicionan enormemente su labor didáctica y entrañan ciertos inconvenientes tales como la falta de adecuación al entorno y al alumnado y su pronta desactualización, en un mundo cambiante en el que el acceso a la información es hoy muy fácil mediante las tecnologías.

Por último, una definición del libro de texto debe valorar su incidencia. En el momento de realizar nuestro trabajo, es el material más usado en las distintas etapas educativas no universitarias. Buena prueba de ello es el amplio catálogo de libros y las cifras de ventas. ANELE³, en el informe anual publicado en agosto de 2008, sobre la evolución de los precios de los libros de texto, da la cifra del total de ejemplares vendidos en libros de texto de Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, FP y complementarias: 49.597.000 libros, 10.364.000 de ellos de Secundaria. Se advierte también que el gasto medio por alumno supera en la Comunidad de Madrid al de otras comunidades autónomas (148 euros frente a los 111,99 euros de media nacional) lo que indica una incidencia mayor en esta comunidad. Por otro lado, Apple, refiriéndose a la educación norteamericana, con datos claramente extrapolables a España, destaca que “el 75% del tiempo que los estudiantes de Secundaria elemental pasan en el aula, y el 90% del tiempo dedicado a los deberes están ocupados por material del libro de texto” (Apple, 1989, p. 91).

La mayoría de los profesores de Primaria y Secundaria utilizan libros de texto y el uso que realizan de los mismos es diario. Los motivos son varios y han sido estudiados por diversos autores, como se verá más adelante. A modo de avance, esas causas se relacionan con la falta de tiempo del profesorado para elaborar sus propios materiales, la escasa confianza en las propias capacidades, la consiguiente delegación de la función de transmisión de la información en los autores de los textos y también con la presión escolar y social por parte de las familias.

³ ANELE es la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza. El informe sobre la evolución de los precios 2008-2009 puede consultarse en <http://www.anele.org/pdf/INF-PreciosCurso2008-2009.pdf>

4.1.2. De la *Didáctica Magna* al libro digital

Basta ojear manuales escolares de hace no muchos años o revisar las reediciones de textos de los años treinta, cuarenta o cincuenta para valorar el gran cambio que han sufrido los textos, tanto en la forma como en el fondo. Sin embargo, mantienen en común, a lo largo de los siglos, su función de transmisores de la información y selección de los contenidos. Según Selander (1995, p. 151), el autor del primer libro de texto fue Peter Ramus (1515-1572), cuya obra fue continuada por Comenius (1592-1670) con la publicación de su *Didáctica Magna* (1657).

Torres (1994, p. 153) nombra a Comenio como el creador del primer texto escolar: “Uno de los considerados como primeros libros de texto es la obra de Juan Amós Comenio, *Orbis sensualium pictus* [...] datada en 1658 en Nuremberg; en la que el autor intenta plasmar algunas de sus recomendaciones didácticas. Aunque ya existían libros infantiles ilustrados, podemos decir que éste es el primer libro de texto que incluye ilustraciones como parte de las lecciones y como estrategia para facilitar a los lectores la comprensión de las informaciones escritas y su aprendizaje”. La invención y desarrollo de la imprenta facilitó la conservación y difusión de la información y, por supuesto, la educación de un mayor número de personas, con menos inversiones económicas y más rapidez. La obra de Comenio siguió utilizándose durante dos siglos más, hasta 1845.

Después nacieron las primeras enciclopedias en las que se ordenaba y sistematizaba el conocimiento. En España, estuvieron en vigor hasta la década de los setenta. Señalan Gimeno (1995a), Piñeiro (1997) y Parra (2001) que en el primer tercio del siglo XX, las enciclopedias tuvieron un valor incalculable en la difusión de la información y en el aprendizaje por ser casi el único material didáctico utilizado en las clases y que servía de guía para toda la enseñanza.

En la década de los setenta comenzó a cuestionarse, desde distintos movimientos de renovación pedagógica, la función del libro de texto, su papel preponderante en la vida escolar y el condicionamiento que suponía en la relación didáctica (Lomas y Vera 2004). De hecho, la Ley General de Educación de 1970, promulgada en la época del ministro Villar Palasí propugnaba una enseñanza nueva basada en una pedagogía activa en la que el sintagma “libros de texto” se vio sustituido por el término “materiales”. Se establecía la enseñanza por objetivos y la especialización del profesorado. Sin embargo, el resultado real fue que surgieron los libros por áreas y los libros de texto modernos.

Así, comienzan a publicarse, por ejemplo, el Cuaderno de Fichas (ejercicios) y el Libro del profesor (García, 1996). Para Martínez (2003, p. 99), los “libros de texto son una consecuencia de la Ley General de Educación del 70 por la división disciplinar, el enfoque científico de la enseñanza, la formación universitaria del profesorado y la especialización por áreas”.

En los años ochenta comienzan a difundirse una serie de trabajos de autores anglosajones (Stenhouse, Apple, Elliot, Mc Donald, Kemis, Carr, etc.) que se manifiestan contrarios a la transmisión de contenidos a través de los textos escolares y reivindican el protagonismo y la autonomía del profesorado en el diseño del currículum. Los trabajos de autores españoles (Gimeno, Pérez Gómez, Coll, Zabala, entre otros) también manifiestan la necesidad de que “el profesorado asuma las competencias que le son propias y que le han sido arrebatadas en el proceso de tecnificación y división del trabajo en teóricos y prácticos en beneficio de unos medios (los libros de texto escolares) que organizan y diseñan de una manera específica la tarea docente en el aula” (Lomas y Vera, 2000, p. 9), reduciendo su función a la de mero gestor de tareas.

Desde finales de los ochenta y hasta principios de los noventa, coincidiendo con la progresiva implantación de la LOGSE, el rechazo a los libros de texto se ve apoyado por la filosofía de la época y distintas teorías, como el aprendizaje significativo de Ausubel o las teorías socioculturales de Vigotsky (Lomas y Vera, 2000). La LOGSE se refería a los textos como “libros de texto y de consulta para el alumnado” y señalaba que los textos escolares no se podían adaptar a todos los centros. Al tiempo, admitía que, como la oferta de las editoriales era variada y diversificada, cada centro podría elegir el proyecto curricular que mejor se adaptara.

Según Parcerisa (1996), desde el punto de vista de la reforma educativa promovida por la LOGSE, el libro de texto debía tener una serie de virtualidades: en primer lugar, ser suscitador de actividades significativas; además, estar concebido desde una óptica abierta e interdisciplinar, presentarse como un instrumento abierto a la iniciativa del profesorado, referirse a espacios educativos inferiores o superiores a un año académico; por último, tener presentes los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

Las editoriales y un amplio sector de profesionales se esforzaron en adecuar los libros de texto a la nueva filosofía educativa y crear libros inspirados en ella. Con la LOGSE, no sólo no se eliminaron los libros de texto, sino que empezaron a utilizarse en mayor medida, debido, entre otras razones a la falta de formación del profesorado ante

los nuevos retos: elaboración de proyectos curriculares, proyecto educativo, tipologías de contenidos, etc. El profesor encontró en los libros de texto la respuesta a muchos de los interrogantes que le planteaba la reforma educativa.

Como ha podido comprobarse en este breve recorrido, el libro de texto ha pasado de ser un recurso sólo para los alumnos a un importante recurso también para los profesores. Es el docente el primero que tiene acceso a él y quien decide y elige qué texto se usa; las editoriales lo venden a los profesores también como un trabajo menos que realizar, ya que la editorial desarrolla los contenidos curriculares en los diversos cursos, ciclos y niveles del sistema educativo.

¿Cuál es el futuro del libro de texto? Al comienzo del siglo XXI, las tecnologías surgidas en el último tercio del siglo XX han abierto nuevas posibilidades de acceso al conocimiento y a la información, por lo que la función del libro de texto no puede ser la misma que en sus orígenes. El futuro inminente es su conversión al formato digital, pero necesita tanto de la formación del profesorado como de la infraestructura adecuada en los centros. ¿El libro llegará a desaparecer y la enseñanza se convertirá en un modelo de auto-estudio “on line” o de aprendizaje compartido a través de la Web 2.0? Eduardo Picón (2008), coordinador del informe “El libro de texto ante la incorporación de las TIC a la Enseñanza” considera que el libro de texto en papel deberá aprovechar las nuevas tecnologías y soportes digitales para reinventarse y que no se le vincule con las viejas tecnologías. Concluye también que el rol vertebrador que cumple el libro de texto en las aulas no va a ser fácilmente sustituido por las tecnologías ya que, independientemente del formato, seguirá primando el interés del profesorado por una buena estructuración de los contenidos. Las propias editoriales consideran que el libro no desaparecerá totalmente y que el libro digital convivirá con el texto en papel. La Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE) presentó en la feria del libro 2009 el informe “El libro de texto ante la incorporación de las TIC a la Enseñanza” realizado por la Universidad de Santiago de Compostela. Entre sus conclusiones destaca que “el libro de texto en su tradicional soporte en papel es, y probablemente seguirá siéndolo durante muchos años, la columna vertebral de la planificación docente, a pesar de su no sólo inevitable, sino necesaria convivencia con las nuevas tecnologías”⁴. Augusto Ibáñez, director corporativo de SM ha manifestado que “en nuestras investigaciones con material digital los docentes siempre han

⁴ Disponible en http://www.anele.org/pdf/INF-TIC_Prensa.pdf

reclamado un soporte impreso -no necesariamente el libro tal y como lo conocemos- que acompañe al alumno en el trabajo con los recursos interactivos”⁵.

El futuro está por determinar, pero, en nuestra opinión la más importante diferencia entre el texto impreso y el digital radica no sólo en el soporte en el que se presenta sino en la variedad de elementos interactivos y recursos multimedia que pueden reforzar el aprendizaje, apoyar y ampliar contenidos y motivar a los alumnos. Además, ofrece un entorno virtual para el trabajo del alumno que permite la evaluación interactiva de las unidades, el seguimiento de tareas por parte del profesor e integrar herramientas colaborativas para el trabajo en grupo.

4. 2. El estudio de los manuales escolares

4.2.1. La investigación sobre los libros de texto

Dentro de la investigación educativa, el estudio de los libros de texto es relativamente reciente como lo es la masiva implantación de los textos escolares en las aulas, especialmente en la asignatura de Música. El estudio y análisis de los libros de texto no suelen figurar en los planes de formación inicial de los futuros docentes ni en los programas de formación de profesorado. Desde sectores críticos se señala que, si bien las TIC están muy presentes en el discurso pedagógico, sin embargo lo están poco en las aulas; los libros de texto son “omnipresentes” en las aulas pero invisibles en el discurso pedagógico (Adell, 2003; Martínez, 2003).

Los libros escolares pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista ya que son al tiempo, productos de consumo, soporte de conocimientos escolares, vectores ideológicos y culturales e instrumentos pedagógicos (Tiana, 1999).

Martínez (1995) señalaba que las primeras preocupaciones de investigación educativa por los materiales curriculares tenían una motivación puramente técnica, centrada a menudo en aspectos como el diseño del material, tamaño, encuadernación, características del texto o ilustración, etc: la amenidad y facilidad para la comprensión lectora, los elementos de motivación para el aprendizaje de los escolares, o cuestiones sobre la organización y presentación del contenido. Otros niveles de investigación se han preocupado por analizar el grado de cumplimiento de la normativa escolar en los

⁵ Montalvo, C. (2010, 3 de febrero). Los libros no desaparecerán, sino que evolucionarán hacia un producto híbrido. *Magisterio Español*, 11860, 15.

textos. Este tipo de investigación tiene un ejemplo en la tesis doctoral de García Pascual (1996) que contiene un análisis de los textos escolares para Primaria en el primer ciclo en tres editoriales (Anaya, S.M. y Santillana) en las áreas de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio y su aplicación en la provincia de Zaragoza.

Además, algunos autores (tales como Parcerisa, 1996; Martínez, 1995; o Alzate, 2007) se han preocupado por diseñar guiones para el análisis y elaboración de materiales curriculares aplicando métodos cuantitativos y cualitativos.

En los siguientes apartados nos referiremos a distintos trabajos que, desde diferentes perspectivas han estudiado los libros de texto en general y de música en particular.

4.2.2. El Proyecto Manes

El Proyecto Manes es un ambicioso programa interdisciplinar e interfacultativo promovido por el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, surgido en 1992 por iniciativa del profesor Federico Gómez siguiendo el modelo establecido algunos años antes por Alain Choppin en Francia con el proyecto ENMANUELLE. Este estudio histórico del currículo tiene como principal objetivo la catalogación y análisis de los manuales escolares publicados en España entre los años 1812 y 1990. Con posterioridad se han ido incorporando otras universidades españolas y extranjeras, especialmente hispanoamericanas.

El estudio de los manuales como forma de conocer la escuela y la historia es una de las principales finalidades del proyecto. Según Villalaín, (2001) investigador del Proyecto Manes, la emergencia del libro escolar como objeto de estudio forma parte de la renovación producida en el ámbito de la Historia de la Educación tanto en los enfoques como en los métodos. Según Tiana (2000, p. 44), que en su etapa como profesor de la UNED fue director del Proyecto Manes, el conjunto de libros utilizados en las instituciones educativas es la mejor fuente para reconstruir la historia del currículo y de la escuela ya que “la investigación actual sobre los manuales escolares está aún en una fase inicial, caracterizada por la realización de estudios menores, de carácter limitado pero que ya deja entrever la tendencia hacia las investigaciones de mayor envergadura” (Tiana, 2000, p. 44).

Los objetivos del Proyecto Manes se concretan en las siguientes tres líneas de actuación (Villalaín, 1997).

- La recopilación de toda la información sobre edición de libros escolares publicados en España desde 1808 hasta 1990 mediante un censo. Como fruto de este trabajo, se han publicado varios tomos y la base de datos bibliográfica Manes.
- La formación de una biblioteca del libro de texto ubicada en la Biblioteca Central de la UNED formada por más de cinco mil volúmenes que están a disposición de los investigadores (Somoza, 2009).
- La compilación de la legislación existente sobre libros escolares acompañada de un análisis del contexto ideológico en el que surgen. Como resultado, se han producido distintas publicaciones que recogen las actas de los Simposios y Seminarios científicos organizados, tesis doctorales, las legislaciones relativas a manuales escolares entre 1812 y 1939, los listados de libros autorizados y libros prohibidos y trabajos monográficos.

4.2.3. Los libros de texto como transmisores de ideologías, arquetipos sociales y económicos

Otras investigaciones sobre los textos escolares estudian los condicionamientos que operan en los manuales escolares y en sus autores desde diversas perspectivas (política, sociológica, religiosa, cultural, etc.). El Proyecto Manes al que nos hemos referido anteriormente, parte de la base de que el libro de texto es, además de un instrumento de trabajo didáctico, un “objeto cultural fruto de concepciones de muy variado signo, [...] un producto comercial ligado al mundo editorial, con todas las implicaciones económicas que conlleva [...]. Los libros de texto no sólo transmiten conocimientos sino que, de un modo oculto, están impregnados de valores, aspecto éste al que la política nunca se ha mostrado ajena e indiferente y son un producto ideológico de la política educativa de los países” (Villalaín, 1997, p.19). Tiana (2000) recoge en el volumen titulado *El libro escolar, reflejo de influencias políticas e influencias pedagógicas*, las investigaciones de diversos autores en las que se concluye que los manuales escolares han pretendido a lo largo de los siglos XIX y XX apoyar las influencias e ideologías políticas del momento en la enseñanza de la historia, la geografía, la urbanidad, etc. En otro volumen del proyecto, Valls (2007, p. 11) concluye

que las “distintas interpretaciones historiográficas habidas respecto a la Historia de España y de la Historia Universal desde principios del siglo XX se han socializado, fundamentalmente a través de los manuales escolares de historia destinados a la educación primaria y secundaria” (Valls, 2007, p. 11).

Para algunos autores (Torres, 1991; Martínez Bonafé, 2002; Martínez Santos, 1997) los libros de texto son un producto político o transmisor de arquetipos sociales, sexuales, étnicos y económicos por lo que no son asépticos sino reflejo de una ideología. Más allá de su función de transmisión de contenidos, consideran que al igual que otros medios de comunicación (prensa, televisión, radio), cada editorial se adscribe a una determinada ideología tanto desde el punto de vista socio-político como pedagógico, que forma parte del llamado “currículo oculto” en los libros de texto. Por el contrario, Fernández afirma que “en aquellas editoriales que tienen una fuerte presencia en el mercado, no existe una adhesión a determinadas corrientes pedagógicas o disciplinares porque la pretensión es atender a la mayor cantidad de público. En aquellas áreas en las que existen tendencias divergentes muy marcadas, algunas editoriales como Santillana presentan distintas opciones didácticas para un mismo ciclo” (Fernández, 2005, p. 245).

Cabe citar al respecto distintas investigaciones sobre las ideologías transmitidas a través de los manuales, de manera consciente o inconsciente, explícita o implícita. Por ejemplo, el trabajo de Cerezal (1999) demuestra que algunos libros de texto de inglés no son asépticos sino que promueven unos determinados valores y presentan una parte de la realidad social ignorando otra. En concreto, se ha señalado que los libros de texto de inglés exponen situaciones anglosajonas del Hemisferio Norte e ignoran a otros países en los que el inglés es una lengua ampliamente utilizada como India, Jamaica o Nigeria. Algunas tesis doctorales han puesto de manifiesto la falta de presencia de las mujeres en los libros de texto de educación física, tanto en los textos como en las ilustraciones (Parra, 2001). Y algunas investigaciones han concluido que se produce cierto grado de sexismo en los libros de texto tanto en las ilustraciones como en la utilización de un lenguaje oral masculino, especialmente en matemáticas; igualmente, se producen escasas alusiones a la historia de las mujeres en los libros de Ciencias Sociales (López, 2001).

4.2.4. Los libros de texto, objeto de consumo

Otro de los aspectos que han sido objeto de estudio es el tratamiento del libro de texto como objeto de consumo. Según los datos de ANELE pertenecientes al curso 2007-2008, el sector facturó 803,69 millones de euros por los libros de texto de todos los niveles educativos, 216,38 millones de los cuales son de Educación Secundaria Obligatoria, es decir, un 30% del total de libros de texto. Estos datos ponen en evidencia que el libro de texto no puede ser tratado solamente como material curricular sino que es un producto de mercado y que por tanto, participa de sus mismas leyes. Por un lado, se trata de un producto de consumo en el que se dan los mismos procesos de concentración empresarial que en otros productos, como puede comprobarse porque cada vez son menos las empresas editoriales que controlan un mayor volumen de títulos y ejemplares editados. Fernández (2005) concluyó en su tesis doctoral que Santillana, Anaya y S.M controlan la mayor parte del mercado, incluso algunas de ellas crean filiales en las Comunidades Autónomas con las que afianzan el fuerte oligopolio que ejercen.

Por otro lado, la edición de libros de texto es una industria nacional y una fuente de empleo para un amplio abanico de profesionales que abarca desde editores, autores, ilustradores, diseñadores, comerciales, distribuidores, librerías hasta los transportistas. Las Comunidades Autónomas han arbitrado sistemas para financiar total o parcialmente la compra de los libros, algo que también ha llegado a ser cuestionado en el ámbito pedagógico porque se ha considerado como una forma indirecta de implantar el libro de texto en el aula (Martínez, 2003). En los próximos años el sector deberá reconvertirse y adaptarse a las tecnologías. Aún está por decidir, como antes hemos señalado, la manera en que se va a financiar la digitalización del sistema educativo.

Hoy por hoy, el mercado del libro de texto es amplio y se extiende por todos los niveles educativos, aunque es en la enseñanza primaria, el nivel con más alumnado, donde se produce la mayor concentración empresarial del sector. La mayoría de las editoriales realizan ediciones para diversas Comunidades Autónomas en otras lenguas españolas, lo que, en opinión de ANELE, encarece el precio pues obliga a disminuir la tirada.

El peligro reside en que los elementos mercantiles adquieran primacía frente a los educativos. Mínguez y Beas (1995, p. 16) advierten que “el libro es un producto destinado a la venta y al consumo que se rige por las leyes del mercado libre y la

competitividad, independientes y a veces contrarias a los criterios científicos y pedagógicos”.

¿Cuál es el papel que ejerce el profesorado? ¿Debe adscribirse sumisamente a las orientaciones de los textos? No existe ninguna normativa que obligue al profesor a ejercer su tarea con un texto escolar. Nos consta que en algunos centros los profesores se ven presionados por parte de la dirección para utilizar incluso un determinado manual, pero sin embargo, como indican Lomas y Vera (2004), el profesorado no es una víctima desprotegida ante la presión del mercado editorial que le roba prerrogativas profesionales y le impone sus criterios, sino que más bien el profesorado tiene un peso específico en las decisiones relativas a la selección curricular, ya que la decisión final de elegir un determinado texto y por tanto, una opción curricular, recae sobre él. Gimeno (1995) señala que “desde este planteamiento interpretativo puede decirse que no hay malos textos, sino mal uso de ellos; y si subsisten los textos sin calidad es porque “no hay lectores exigentes” que los desechen. [...] Si existe un tipo de mercado de materiales muy característico, es porque existen unos determinados potenciales consumidores” (Gimeno 1995, p. 112). Apunta que, ya que los profesores son los usuarios de los textos, deberían tener una formación como consumidores y usuarios responsables, que estimulase en el mercado los productos de calidad.

Los otros consumidores, el alumno y las familias que lo abonan, también consideran el libro de texto como un objeto de consumo. Una de las mayores dificultades con la que se han encontrado los investigadores del proyecto Manes es localizar volúmenes de los que se sabe que hubo miles y miles de ejemplares y que hoy han desaparecido sin dejar rastro. Según Tiana (1999) esto se debe a que los manuales se han considerado generalmente un objeto de consumo, que no resulta necesario guardar indefinidamente y que, en consecuencia, se desecha con facilidad.

4.2.5. Utilización de los textos en las aulas

El uso que realizan profesores y alumnos de los manuales escolares es otro tema de investigación. Los estudios empíricos y etnográficos indican que no todos los libros ni todos los materiales son utilizados de la misma forma. Las variaciones en su uso parecen estar relacionadas con las convicciones y preferencias de los profesores, con la naturaleza de los materiales, con el contexto escolar, con qué estudiantes los utilizan y con la materia de la que tratan.

El profesor es quien finalmente desarrolla el currículo y determina la función del libro en el aula y el grado de protagonismo en sus clases. En general puede decirse que existen dos grandes opciones entre el profesorado como usuario del libro de texto (García, 1996; Gimeno, 1995). Una de ellas consiste en utilizarlos casi en exclusividad por razones legales o de deseo de cumplir los mínimos de la Administración; o por razones pedagógicas, por el convencimiento técnico de la perfección de los libros o por no introducir novedades en la tradición escolar. La otra visión, minoritaria, consiste en criticarlos y rechazarlos abiertamente, proponiendo la utilización de materiales diversos, entre ellos los derivados de las nuevas tecnologías.

Una visión intermedia, de carácter ecléctico, valora los libros de texto pero no acepta su uso exclusivo como recurso para el aprendizaje. Mínguez y Beas, (1995, p. 9) consideran que con la erradicación del libro de textos caeríamos en un radicalismo suicida: “Más bien creemos que el manual debe ser necesario en la escuela, y, aunque su inevitabilidad no conduce a la fatalidad, exige, como mínimo, la posibilidad, es decir, elementos complementarios”. Gimeno (1995) considera que el texto es “una ayuda imprescindible” y recomienda prudencia ante el rechazo total a los libros de texto (1995, p. 113-116) por diferentes motivos, entre los que destacan las condiciones laborales de los profesores: pedir que los docentes elaboren los materiales sería exigirles mucho más trabajo y se necesitarían medios y tiempo para ello. Por otro lado, los profesores que elaboran sus propios textos tampoco serán asépticos y carentes de ideologías.

Más difícil es averiguar cómo se utilizan los libros dentro de las aulas. Un autor que ha investigado los usos del libro de texto en el entorno anglosajón es Zahorik, (1991, p. 185-196) quien considera que hay tres estilos de enseñanza ligados a usos particulares del libro de texto: estilo envolvente, en el que todas las operaciones del profesor parten del libro de texto; estilo extensión, en el que el profesor parte de él como en el estilo anterior pero luego implica a los estudiantes en un proceso que requiere la comprensión del texto y la aplicación de los contenidos; y el estilo reflexivo, en el que la lectura y comprensión del texto es sólo la fase preliminar de un proceso de reflexión. “Es decir, si es verdad que los textos hacen la pedagogía, no lo es menos que la pedagogía es la que da valor a los textos” (Zahorik, 1991, p. 188).

Alzate (2007) propone la investigación del uso de los libros de texto a partir del propio análisis de los libros mediante tres perspectivas: las funciones de las actividades que incluyen; los tipos de actividades y su relación con los contenidos; por último, los

dispositivos didácticos que manejan los libros escolares para el desarrollo de las competencias.

4.3. Los libros de texto como instrumentos de transmisión y selección de contenidos

4.3.1. Los libros de texto, planificadores del currículo

4.3.1.1. Los libros texto como interpretación de los currículos oficiales

Los libros de texto cumplen la función de planificación del currículo, partiendo de las políticas educativas y las decisiones de la Administración (García, 1996, p. 37); es decir, las editoriales y sus autores interpretan el currículo en un sentido amplio y desarrollan el “tercer nivel de concreción curricular” (Carbajo, 1997, p. 333). Son “las editoriales a través de los libros de texto quienes se dedican a interpretar estos contenidos “legítimos y a trasladarlos a las aulas” (Gimeno, 1995a, p. 161). Esta forma de hacer un currículo es lo que denominan Blázquez y Lucero (2009) “el modelo curricular de tipo técnico o burocrático”.

La asunción de estas funciones por parte de las editoriales ha tenido como consecuencia que para muchos profesores la programación y los objetivos didácticos se determinen en función del libro de texto elegido, ya que el libro del alumno se acompaña con la programación completa (Lomas y Vera, 2004). Como miembro de un claustro de profesores de Secundaria observo que la mayoría de los Departamentos no elaboran la programación a excepción de los apartados referidos a los criterios de evaluación, criterios y fechas de calificación y salidas extraescolares. La redacción de los objetivos, contenidos y metodología se “inspira” de forma textual en el proyecto editorial. Así, las programaciones de las editoriales pasan a formar parte de la Programación General Anual, se presentan para ser aprobadas por el Consejo Escolar y supervisadas por el Servicio de Inspección. Por otro lado, desde mi experiencia como autora de libros de texto de música, tanto de Primaria como de Secundaria, constato que la programación didáctica es un componente imprescindible del texto, que los profesores “usuarios” exigen como un servicio que la editorial debe ofrecer, siendo muy pocos los docentes que se plantean elaborar su propia programación.

La función de los libros de texto de transmitir la información y al tiempo adaptarla al currículo oficial a partir de unos criterios pedagógicos y científicos conlleva el establecimiento de unas normas de regulación y aprobación de los mismos por las distintas Administraciones educativas. En ocasiones, ello ha sido interpretado como garantía de calidad (Gimeno, 1995) o como una censura (Torres, 1995). El proyecto Manes, en su estudio sobre la influencia de la legislación en los textos desde 1812 a 1990, ha observado el enorme poder en los mismos de las corrientes pedagógicas y políticas de cada momento.

Desde la implantación de la EGB, momento en que surgen los primeros libros de texto relacionados con nuestra asignatura, ha habido distintos cambios en la supervisión y control administrativo. La Ley de 1970⁶ establecía que los libros y materiales necesarios para su utilización en el sistema educativo debían estar sujetos a la supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia y reconocía a los centros docentes autonomía para la elección de los libros de texto y demás material didáctico, elección que tenía que desenvolverse necesariamente entre aquellos materiales que contasen con la previa autorización administrativa.

En el marco de la LOGSE y el Diseño Curricular Base, las editoriales debían presentar un proyecto editorial de los materiales previstos para el alumnado y el profesorado. A medida que las distintas Comunidades Autónomas fueron asumiendo sus competencias educativas, aprobaron sus correspondientes normas en desarrollo del precepto indicado, por lo que, la materia no se regulaba en los mismos términos en toda España.

Por lo que respecta al territorio gestionado directamente por el MEC, se estableció una supervisión administrativa previa sobre los proyectos editoriales a partir de los cuales podían editarse los distintos materiales curriculares, que más tarde serían elegidos por los centros docentes⁷.

Con posterioridad⁸, se procede a suprimir la supervisión previa de los proyectos editoriales, necesaria hasta el momento, quedando la supervisión administrativa reducida a un control posterior de los libros de texto y materiales curriculares, cuando

⁶ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Se desarrolla en el Decreto 2531/1974, de 20 de julio. El precepto de supervisión fue mantenido en vigor por la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

⁷ Real Decreto 388/1992, de 15 de abril, modificó el Decreto de 1974, antes mencionado.

⁸ El Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio (BOE 4.9.98)

los mismos incurrieran en irregularidades que justificasen una declaración de falta de idoneidad para ser utilizados en los centros docentes.

Por lo que respecta al resto de Administraciones educativas, cada una aprobó su propio sistema referido a la supervisión y autorización de materiales curriculares, manteniéndose con carácter general la necesidad de obtener una autorización administrativa, aunque según Beas (1999, p. 51) “no todas las Comunidades aplican de la misma manera la supervisión y control de los libros de texto”. Respecto al tema de nuestro trabajo, es de señalar que los currículos de Música de las distintas autonomías exigen la presencia de las manifestaciones musicales propias, tanto del ámbito de la música popular como del de la música culta o clásica.

En el actual marco educativo establecido por la LOE⁹, “la edición y adopción de los libros de texto y demás materiales no requerirán la previa autorización de la Administración educativa.[...] La supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares constituirá parte del proceso ordinario de inspección que ejerce la Administración educativa”. Contradictoriamente, las editoriales están cumpliendo la función de interpretar la legislación pero no existe una supervisión previa de la propia administración que inspeccione si dicha interpretación es correcta.

4.3.1.2. Los libros de texto como transmisores de la información curricular

Los autores que han abordado la cuestión de las funciones de los materiales curriculares (entre otros: Parcerisa, 1995, 1996; Gimeno, 1991, 1995; Torres, 1994; Zabala, 1990, Villalaín, 2001; Tiana, 2000; Minguez y Beas, 1994) señalan la función informadora del contenido de la asignatura como una de las más significativas, ya que el libro de texto en sí mismo es la información. Investigaciones realizadas dentro del Proyecto Manes concluyen que, desde el nacimiento de los sistemas escolares nacionales, la información y la cultura han estado íntimamente relacionados con la presencia, profusión, calidad y uso de los manuales. De hecho, la ausencia o abundancia de libros de texto es un indicador del sistema educativo. En un informe presentado por la UNESCO y publicado en la prensa¹⁰, se indica que en el 90% de los países no desarrollados no existen libros de texto; y en los que sí hay manuales escolares, éstos sólo llegan a un 5% de las aulas.

⁹ Disposición adicional cuarta de la LOE.

¹⁰ ABC, 9 de Noviembre de 2004.

Para los profesores, los textos contienen desarrollado el temario de la asignatura en el libro del alumno y la programación y recursos didácticos, como dijimos, en el libro del profesor. Su trabajo, “lo que hay que enseñar”, está ahí, en un alto porcentaje. Además, los propios profesores los almacenan y utilizan como fuente de información y como ampliación de recursos (Parra, 2001; Oriol 2000; Lomas y Vera, 2004; Parcerisa, 1996; Cerezal, 1999; Alzate, 2007).

Los alumnos aprenden que lo que deben saber es aquello que está escrito en el libro y que los manuales escolares contienen la información que precisan para poder demostrar que cumplen los requisitos para una determinada asignatura.

Para las familias, los textos muestran los contenidos que recibe su hijo y los progresos que éste realiza. A favor de la función del libro de texto como fuente de información, dice en su tesis doctoral Fernández (2005, p. 337) que “los libros pueden asegurar la relación entre la familia y la escuela pues constituye un elemento de información que disponen los progenitores. [...] Los padres y las madres frecuentemente se basan en los manuales como fuente primordial para informarse sobre la marcha del proceso educativo formal de sus hijos e hijas”.

A nuestro parecer, una de las grandes dificultades del libro de texto, desde el punto de vista de su función de transmisión de la información, es la pronta desactualización. Como ya dijimos, el papel del libro de texto en la sociedad de la información tendrá que ir poco a poco adaptándose a los nuevos tiempos, modificar su formato y ampliar su función de mero transmisor de la información.

4.3.2. Los textos como instrumentos de la selección de contenidos

Además de interpretar el currículo a partir de la legislación y de transmitir la información, los textos escolares ejercen otra función de mayor impacto e influencia: la selección de la información cultural transformada en unidades digeribles de contenidos y actividades.

Los textos se han convertido en los vertebradores de la práctica pedagógica y han asumido en muchas ocasiones competencias que en absoluto les estaban reservadas: determinar lo que hay que enseñar enfatizando unos aspectos u otros, estableciendo la secuencia de enseñanza y los criterios de evaluación. Los autores y editoriales seleccionan y secuencian los contenidos, establecen jerarquías entre ellos y priorizan un tipo contenido respecto a otros.

Esta función de selección de contenidos ha sido una de las más cuestionadas por algunos autores contrarios a los libros de texto (Gimeno, 1988 y 1995; Apple, 1989; Parcerisa, 1995; Torres, 1994), argumentando que restan autonomía, protagonismo y profesionalidad al docente y van en contra de corrientes pedagógicas como el aprendizaje significativo de Ausubel, las teorías socioculturales de Vigotsky, el enfoque de la pedagogía crítica de Aubert, la escuela inclusiva o la escuela transformadora e igualitaria (Imbernón, 1999).

Si por un lado las corrientes pedagógicas y legislativas aconsejan la elaboración de materiales curriculares por parte de los propios profesores o incluso por los alumnos (Toro, 1996), ¿por qué el profesorado asume la selección de los contenidos realizada por los autores de los libros de texto? García (1996) recoge en su tesis doctoral dos enfoques: el de la deficiencia y el de la diferencia. El “enfoque de la deficiencia” es aquél por el cual el profesorado carece de conocimientos disciplinares y pedagógicos y necesita un material cerrado; el profesorado se siente más seguro al emplear en sus clases un texto escolar. El “enfoque de la diferencia” plantea que los docentes consideran que elaborar los contenidos no es su función, que se trata de una tarea diferente a la didáctica, realizada por profesionales cuyo trabajo difiere del de enseñar.

4.3.3. Los textos como instrumentos de la determinación de la metodología

Los manuales transmiten no sólo contenidos, también la metodología de la asignatura, de manera implícita en el Libro del alumno y explícita en el Libro del profesor. Tanto es así, como ya hemos señalado, que muchos estudios históricos sobre la educación consideran que a través de los textos podemos conocer el estado de las aulas. Si bien en su trabajo investigan los textos de Lengua y Literatura, Lomas y Vera (2004, p. 7) afirman que el grado de determinación que ejercen los textos en la escuela es tal que “hace que la historia de la escuela sea, en una proporción importante, la de sus textos. A poco que se analicen, devienen una fuente privilegiada de las relaciones escolares (y sociales) de cada momento, y un documento elocuentísimo sobre un concepto de educación, una idea de lo que es aprender y una forma específica de entender y organizar la enseñanza”. Miranda (2004) considera que el libro de texto es también un reflejo de la sociedad y del papel que ejerce en ella el profesorado. El trabajo de Tiana (2000) al que nos hemos referido anteriormente también concluye que

los textos han sido un reflejo de las influencias pedagógicas dominantes en cada momento histórico.

Según Fernández (2005), estudios etnográficos en el aula muestran un proceso de “colonización” del trabajo docente por el libro de texto, de manera que este se halla muy arraigado en la práctica educativa. Como venimos señalando a lo largo de este capítulo, dada su incidencia, los libros de texto condicionan extraordinariamente el tipo de enseñanza que se realiza, especialmente porque los profesores los suelen utilizar de manera cerrada, sometiéndose al currículum específico que se refleja en él, lo cual afecta a los contenidos, a la metodología o manera de enseñarlos e, incluso, al ambiente del aula. Por ejemplo, los textos transmiten un planteamiento de las interacciones profesor-alumno, alumno-alumno, los distintos agrupamientos, etc. Si el docente los usa de forma exclusiva, limita la creatividad y resta elementos de motivación a los alumnos, no favorece la globalidad e interdisciplinariedad y no contrasta lo que se estudia con el mundo real. Además, muchos textos no estimulan los trabajos de investigación ni el interés crítico y no promueven la cooperación en el aula.

4.4. Libros de texto de música

4.4.1. Incidencia de los textos escolares en las aulas de música

En la tesis doctoral de Oriol (2000), se señala que un 80% de los maestros de música encuestados usan con mucha profusión los libros de texto. Además, apreció que las causas difieren de las del resto del profesorado y se relacionan con la tarea del profesor de música. Son las siguientes: “que el maestro solventa los problemas que le genera la masificación y dar clase a un elevado número de alumnos, como valor referencial y recurso ordenado de orientación por parte de los alumnos con el fin de que observen su avance y progreso, sirviéndoles para reflexionar sobre lo aprendido [...] y para darle a la música el mismo valor y categoría que al resto de las asignaturas” (Oriol, 2000, p. 385-387).

Por otro lado, en las investigaciones que realizamos anteriormente y de las que parte la actual, los profesores de música de primaria manifestaron un uso masivo de los libros de texto, aunque, a diferencia de los docentes de otras especialidades, los libros no se utilizan como medio exclusivo, sino que se complementan con otros materiales

propios de la materia, formen o no parte de los recursos complementarios del texto escolar.

También a diferencia de otras asignaturas, la utilización de los libros de texto por los profesores de música no se limita exclusivamente al libro de texto impreso. En general, los libros de textos de música no constan de un solo componente en papel sino que se acompañan de materiales complementarios. Los más habituales son grabaciones de audio y/o video de las audiciones propuestas en los libros, que se ofrecen como un recurso para que el profesor y el alumno puedan disponer de ellas.

Existe una gran variedad de recursos educativos que pueden utilizar los profesores de música para desarrollar el currículo o como complemento al libro de texto. Respecto a materiales con soporte de papel, junto al libro de texto, el mercado ofrece a los profesores de música libros con partituras de canciones y/o piezas instrumentales, cuadernos de ejercicios y actividades musicales, libros de texto destinados a alumnos con necesidades educativas especiales, propuestas de las revistas pedagógicas especializadas, murales y pósteres, etc.

Los materiales con soporte sonoro son numerosos. En la actualidad se presentan en formato CD y CD-ROM; el docente puede disponer de discos de danzas, canciones, selección de audiciones musicales, karaokes para interpretar con la flauta, paisajes sonoros y sonidos pregrabados, etc. En soporte audiovisual, existe una amplia oferta de disco-libros en los que la lectura se acompaña de la audición de fragmentos musicales¹¹, vídeos de conciertos y representaciones musicales, películas, reportajes y documentales con un contenido pedagógico propio de la disciplina. En soporte informático, materiales multimedia (enciclopedias, CD-ROMS temáticos, software para PDI, etc), programas de aprendizaje interactivo, secuenciadores, editores de partituras, etc. Los materiales “on line” están aumentando su oferta con distintos recursos, como páginas web y materiales didácticos en línea (webQuests, cazas del tesoro, etc.).

4.4.2. Recorrido por la historia de los libros de texto de música

La historia de los libros de texto de música es breve, igual que su implantación como asignatura obligatoria en el sistema educativo. En la etapa educativa 12-16 años, comenzó su andadura en los cursos 7º y 8º de la Educación General Básica, con la

¹¹ Por ejemplo, los disco-libros de las colecciones *La mota de polvo*, dirigida por Fernando Palacios; *Musicando*, de Monserrat Sanuy.

denominación de “Expresión dinámica” de la Ley General de Educación. Los libros de texto de la asignatura “Expresión dinámica”, al igual que otras materias de la EGB, debían ajustarse a los Programas Renovados. También se inició en otra etapa educativa en el curso 1º del Bachillerato Unificado Polivalente con “Música y actividades musicales”, asignatura cuyo temario consistía fundamentalmente en un recorrido por la historia de la música occidental y la realización de audiciones (Romero, 2005).

En estos años anteriores a la LOGSE sólo algunas editoriales publicaban libros de texto de música. Entre ellas destacan Edelvives, Luis Vives, Bruño en *Expresión dinámica* en EGB y Everest y Santillana en *Música y actividades musicales 1º BUP*. Su presencia mayoritaria en los textos escolares comienza con la LOGSE¹² y la estructuración de las enseñanzas en los niveles educativos actuales; en esa circunstancia, algunas editoriales apostaron por esta nueva asignatura en sus proyectos editoriales. En nuestra disciplina, los libros de texto creados para la implantación de la LOGSE desarrollaron por primera vez los currículos de dos asignaturas completamente nuevas en la historia de la educación española: Educación musical dentro de la Educación Artística de Primaria (desde 1º a 6º) y Música de Secundaria (desde 1º a 4º de la ESO). Estos primeros textos, a pesar de la perspectiva constructivista del aprendizaje que presenta la LOGSE, solían estar pensados para que el profesor impartiera la lección y los alumnos realizasen actividades o ejercicios.

Actualmente, y después de la última reforma educativa, todas las editoriales dedicadas a los textos escolares han desarrollado textos para música en Secundaria. A pesar de la crisis económica actual y el descenso de ventas del sector editorial, la existencia de este importante mercado con abundancia de oferta y demanda corrobora que un amplio sector del profesorado de música utiliza libros de texto.

En el siglo XXI, los libros de texto del área de música incluyen cada vez más los recursos de las tecnologías de la información (animaciones, vídeos y materiales audiovisuales, etc.). Internet y el libro on line ofrecen múltiples posibilidades en un futuro a medio y corto plazo. Giráldez (2005, p. 9) señala que “el desarrollo de Internet, así como de otras herramientas tecnológicas, ha dibujado un nuevo escenario para la enseñanza y el aprendizaje de la música, proporcionando recursos extraordinarios para los educadores musicales de todos los ámbitos y niveles”.

¹² Las investigaciones sobre el libro de texto en Secundaria y Bachillerato recopiladas por Gómez García (2000) dentro del Proyecto Manes se centran en currículos no musicales: latín, historia natural, literatura, la formación nacional-sindicalista y analiza los textos desde 1812 hasta 1990, momento en el que se implanta la LOGSE y con ella, el auge de los libros de texto de música.

4.4.3. La investigación sobre los libros de texto de música

En relación con el tema de nuestra tesis, el Proyecto Manes confirma la escasa presencia de la educación musical en España hasta la LOGSE, demostrable con el escaso número de volúmenes catalogados¹³. En la Biblioteca Manes por disciplinas o áreas temáticas, Música figura como un subapartado más entre otros diecisiete, dentro del epígrafe denominado genéricamente Estética y en el que se incluyen otros subapartados tales como Arte, Canto, Dibujo, Historia del Arte y la cultura, Música y baile, etc.¹⁴. El Proyecto deja abierta la puerta a la investigación específica sobre los textos de música pues Manes no cataloga y estudia los textos de Música surgidos en la LOGSE, LOCE y actuales, ya que se fijó 1990 como la fecha límite para la recogida de la información instrumental, según el profesor Somoza (2009), por ser el año en que se promulga la LOGSE, ley que promovía una profunda reforma educativa que afectaba a los contenidos curriculares.

La investigación sobre los libros de texto de música no es abundante. Tras la promulgación y aplicación de la asignatura con la LOGSE se producen algunas investigaciones que pretenden valorar la puesta en práctica de la misma y el desarrollo del currículo. Por ejemplo, Carbajo (1977) estudió el tratamiento de los temas transversales y la educación en valores en los libros de texto de música de primaria. Gutierrez y Cansino (2001) realizaron un análisis de tres libros de texto de Música de Enseñanza Secundaria Obligatoria vigentes en ese momento y publicados en tres ciudades españolas, entre las que no se incluía Madrid. Su finalidad era valorar de manera cualitativa estos parámetros: adecuación del lenguaje; validez científica y didáctica; el tratamiento de la información; las ilustraciones de los textos.

La presencia de determinados tipos de música también ha sido objeto de investigaciones. Así, Vilar (1998) analizó la presencia de las músicas modernas en los textos publicados para el primer curso de ESO del currículo LOGSE y Porta (1996) examinó el tratamiento de las culturas del rock en los libros de texto de diferentes niveles educativos como parte de la investigación de su tesis doctoral.

¹³ Los manuales escolares catalogados por el Proyecto Manes (Villalaín, 2002) son los siguientes: Cartilla de solfeo elemental (1916), Principios de música (1826), Música (1873, 1953, 1988), Música y canto (1838), Música y actividades artístico-culturales (1975), Música para la ESO (1990).

¹⁴ Disponible en <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/BibliotecaManes.index.html>

La tesis de Oriol (2000) es un estudio descriptivo de la presencia de la música popular o tradicional en los centros de Primaria de la Comunidad de Madrid. Una parte de la tesis analiza la aparición de la música popular en los libros de texto de primaria.

En la misma línea, Godoy (2003) explora en su tesis doctoral el proceso de apreciación y escucha de canciones populares catalanas en la escuela primaria de Cataluña. Dedicó unos capítulos a analizar su presencia en los libros de texto de primaria publicados en catalán.

Más recientemente, señalamos el trabajo de Ibarretxe (2008) que examina doce textos publicados conforme a la LOE y recoge la presencia de distintas culturas (música culta, música tradicional, música moderna, música escolar).

Dentro de nuestro entorno, aunque destinado a otra etapa educativa, la tesis doctoral de Hernández (2009), cuyo tema es la tesitura y repertorio vocal de los niños de 3 a 6 años en la Comunidad de Madrid, dedica unos capítulos al análisis de las canciones en los textos escolares globalizados y de música de Educación Infantil.

4.4.4. Los libros de texto de música y selección curricular

En la asignatura Música de Secundaria, los textos escolares también ejercen las funciones de transmisión de la información y selección cultural, ya que presentan las obras musicales y sus creadores y seleccionan el repertorio musical que se escucha e interpreta en las aulas. Además, ofrecen una determinada visión de la cultura y determinan los planteamientos pedagógicos y metodológicos.

Como hemos indicado, los libros de texto son transmisores de la información para los alumnos y también para los profesores. Según Oriol (2000), el profesorado de música de primaria, almacena textos escolares de distintas editoriales y los utilizan frecuentemente como fuente de información y como ampliación de recursos. Entre el profesorado de música, es práctica frecuente el fotocopiado puntual de algunas páginas con determinadas actividades para difundir entre sus alumnos.

Es decir, se emplea como una fuente de actualización del profesorado cuando, a nuestro parecer, una de las grandes dificultades del libro de texto, desde el punto de vista de su función de transmisión de la información, es la pronta desactualización. En un mundo en el que los acontecimientos se producen con gran aceleración, la información contenida en los libros puede quedar obsoleta en un margen escaso de tiempo. Específicamente, en los libros de música destinados a la etapa de Secundaria

esto se hace más notorio, porque los alumnos adolescentes están habituados a recibir información en el ámbito del “tercer entorno”. Así lo indica Ibarretxe (2008, p. 116), para quien la educación informal que se produce fuera del aula se caracteriza por su “carácter mediático y asociado al uso y consumo masivo de las tecnologías de la información, por lo que los libros, que se desactualizan muy pronto, no están contextualizados con la música actual y la utilización de materiales actualizados depende de la voluntad del docente”.

Además de realizar una selección cultural, los autores y editoriales eligen y secuencian los contenidos, establecen jerarquías entre ellos y priorizan un tipo de contenido respecto a otros. En nuestra disciplina, ofrecen información sobre determinados aspectos de la cultura musical en detrimento de otros, exponen algunos elementos del lenguaje musical y, respecto al repertorio, escogen qué músicas escuchar, qué canciones cantar y qué piezas tocar. A modo de ejemplo, citaremos un estudio realizado por Ward (2004) en Estados Unidos sobre el repertorio de canciones del patrimonio folklórico infantil que conocían los niños en un determinado entorno geográfico. Se concluyó que éste era escaso y que una de las principales razones residía en que los profesores enseñaban pocas canciones porque éstas no aparecían en sus libros de texto.

En general, podemos decir que la selección curricular de los libros de texto emana bien del proyecto editorial o, específicamente, de los autores. En el primer caso, los nombres de quienes han escrito el libro no suelen figurar en sus portadas y hay que acudir a las hojas interiores para localizarlos en letra más pequeña. En último término, son obras de editoriales. En el área de Música esta modalidad no se presenta de forma tan habitual, quizás porque la oferta y diversidad de textos no es tan amplia como en las áreas de Lengua, Matemáticas o Conocimiento del Medio o porque el profesorado, especialmente en Secundaria, está más especializado¹⁵. En cambio, como se verá en las conclusiones de esta investigación, en los libros de música de la mayoría de las editoriales los autores son profesionales conocidos dentro de la educación musical.

Desde el punto de vista de los profesores, los textos les aportan el cuerpo teórico y/o práctico de la materia, un programa que da entidad a la misma de cara a los alumnos

¹⁵ En entrevistas de carácter informal mantenidas con editoras de grandes editoriales se me ha confirmado lo que es conocido por todos los profesores: la mayoría de los textos de Primaria no son fruto del trabajo de un autor sino que éstos se elaboran bien por empleados de la editorial que no ejercen la docencia directamente, o por profesores a quienes se encarga parcialmente la elaboración de actividades, selección de textos, etc.

y a sus familias. Utilizar textos les evita realizar un trabajo previo, tanto en la elaboración de las programaciones y demás documentos didácticos como en la preparación de sus clases. Los textos, además les facilitan el resto de recursos necesarios para desarrollar su tarea: grabaciones de audio, imagen, materiales complementarios, etc. Por otro lado, es creencia general que seleccionar los contenidos, el repertorio de musical, elaborar programaciones, etc. corresponde a “otros” que están más cualificados y no tienen un horario de trabajo en contacto directo con el alumno. Confían en el criterio de los autores y editoriales en la selección curricular.

La repercusión de la selección curricular de los manuales escolares, y específicamente del repertorio ha sido abordada por algunos estudios. Se ha señalado la resistencia que ejercen los textos a la innovación del repertorio, impidiendo que éste sea amplio, intercultural y abierto a todas las músicas (Giráldez, 1998); también la escasa presencia de las músicas modernas en los libros de texto (Vilar, 1998; Ibarretxe, 2005, 2008). En los trabajos de estos dos últimos, se ha reflejado de forma evidente la presencia dominante de la música clásica occidental anterior al siglo XX en el repertorio musical que aparece en los libros de texto de secundaria. La investigación de Vilar, realizada con textos creados para la LOGSE concluye que “la gran mayoría de los libros analizados proponen un desarrollo del currículo de música que se fundamenta en la música clásica, en primer lugar, en la tradicional en el segundo y sólo en tercer lugar en la moderna” (Vilar, 1998, p. 88). Según Ibarretxe (2008, p. 108) en un análisis de las músicas que aparecen en doce libros de texto de música de secundaria de diferentes editoriales publicados en 2004 y muy empleados en la Comunidad Foral de Navarra, la música más habitual es la clásica, “las músicas populares modernas aparecen en menor medida, y la presencia de las músicas tradicionales es más bien limitada”. La misma autora encontró la existencia de un tipo de música escolar, caracterizada por el uso del lenguaje musical y las partituras, la omnipresencia de la música clásica y la poca presencia de las tecnologías.

La elección de un determinado texto a cargo de un profesor de música implica no sólo la secuenciación de contenidos sino también la propia opción metodológica que desarrollará el docente. Además de la aparición de un repertorio amplio y ecléctico, los libros de texto reflejan su carácter conservador o innovador en los planteamientos metodológicos que proponen. Así, trabajan en mayor o menor medida contenidos de tipo conceptual, procedimental o actitudinal, con las consecuencias que esto tiene para que la materia adquiera un carácter meramente instructivo o formativo, teórico o

práctico. Por ejemplo, según Carbajo (1997), en los libros de música de primaria que presentan un enfoque disciplinar con fuerte carga de contenido cognoscitivo apenas aparecen referencias a la educación en valores ni se transmite ningún compromiso social.

En cuanto a la dicotomía teoría o práctica, aunque a partir de la LOGSE los libros de texto debían modificar su discurso didáctico conforme a la Reforma Educativa y presentar las asignaturas desde un punto de vista menos discursivo y magistral, en general los libros de texto de música de Secundaria han continuado en la línea teórica e historicista heredada del BUP. El estudio de Gutierrez y Cansino (2001) concluyó que en la educación musical no se estaban obteniendo los resultados esperados a partir de la LOGSE porque se potenciaban los contenidos teóricos en lugar de los prácticos.

En nuestra opinión, incluso algunos textos con un aparente planteamiento metodológico más activo y participativo esconden en ocasiones un “currículo oculto” ya que las propuestas carecen de aplicabilidad en un aula de Secundaria. Respecto al tema específico de nuestra tesis, los textos realizan una selección no sólo de las audiciones que se escuchan en el aula sino de las técnicas de audición para escuchar dichas músicas y de los recursos necesarios para ello.

Conclusión

A lo largo de este capítulo hemos argumentado el importante papel que ejercen los libros de texto en las aulas siendo, junto con el profesorado, uno de los principales agentes en las decisiones curriculares, en la selección de contenidos y concretamente, en la elección del repertorio musical en las aulas de música.

Los libros de texto son materiales destinados a su uso académico en todos los niveles educativos y tipos de enseñanza. Sus características han variado a lo largo de su historia y en la actualidad viven un proceso de cambio, desde el formato papel hacia el libro digital. Desarrollan los contenidos de un área para un curso escolar o para un ciclo, distribuyéndolos en lecciones o unidades didácticas que suelen ser cerradas y autosuficientes. Están destinados a los alumnos y al profesorado, ya que además de transmitir la información, planifican, desarrollan y evalúan el currículo. A partir de los años setenta empieza a cuestionarse la función del libro de texto, su papel preponderante

en la vida escolar y el condicionamiento que suponía en la relación didáctica. La Ley de 1970 y la LOGSE propugnaban una enseñanza sin textos, pero paradójicamente con estas leyes educativas se editaron de manera progresiva cada vez más manuales escolares. En la década de los ochenta comienzan a difundirse una serie de trabajos de autores anglosajones (Stenhouse, Apple, Elliot, Mc Donald, Kemis, Carr, etc.) y españoles (Gimeno, Pérez Gómez, Coll, Zabala, entre otros) que se manifiestan contrarios a la transmisión de contenidos a través de los textos escolares y reivindican el protagonismo y la autonomía del profesorado en el diseño del currículum. En los noventa, los manuales escolares son objetados también desde las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel y las socioculturales de Vigotsky.

La investigación educativa se interesó en primer lugar por los aspectos técnicos de los textos, tales como la organización y presentación del contenido, la adecuación a la normativa escolar y a la Reforma educativa o el diseño de guiones para el análisis y elaboración. Por otro lado, se trató su función como instrumentos transmisores de ideologías, arquetipos sociales y económicos; su utilización y repercusión en las aulas y como objeto de consumo en el mercado editorial. En relación con el tema de nuestra tesis, se ha estudiado el papel que ejercen en la planificación del currículum, en la selección de contenidos y su condicionamiento metodológico. Así, señala Parcerisa (1996) que los libros de texto realizan una importante función tanto de concreción curricular y selección de contenidos como de guía metodológica. Considera este autor que, en su función de mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los libros ejercen la función controladora de los contenidos que se enseñan, ya que los estudiantes aprenden que lo que realmente deben saber “es lo que viene” en el libro de texto. Además, el libro condiciona el método y la actuación del profesorado configurando el tipo de relación que el alumno mantiene con los contenidos de aprendizaje y el tipo de actividad mental.

Desde el punto de vista del profesorado, los textos escolares son aceptados y utilizados con profusión tanto como recurso para la difusión de la información como para la su tarea docente y, frecuentemente, se delegan las funciones de programación en los proyectos editoriales y se siguen las indicaciones de las Guías didácticas destinadas al profesor.

La investigación sobre los textos de música es menor respecto de otras disciplinas, como también lo es la implantación de la asignatura. Los libros de texto destinados a las enseñanzas musicales empezaron a publicarse con profusión a partir de

la LOGSE y de la inclusión de nuestra disciplina en la enseñanza obligatoria. A diferencia de otras materias, los libros textos de música en formato papel se acompañan de otros recursos audiovisuales y sonoros. Es decir contienen las audiciones propuestas en los libros, que se ofrecen como un recurso para que el profesor y el alumno puedan disponer de ellas.

Un importante sector del profesorado utiliza libro de texto de música, aunque de manera más creativa y los usos que realizan son variados en un amplio abanico que va desde apenas manejarlo a dedicar la mayoría del tiempo de clase a la lectura del texto, pasando por la opción más habitual: combinarlo con material propio o la adaptación de actividades de formación o de propuestas de otros libros de texto.

Los libros de música apenas han sido analizados. Respecto al tema de nuestro trabajo existen algunas investigaciones sobre el repertorio en los textos escolares (Oriol, 2000; Godoy, 2003; Hernández, 2009); específicamente algunas han confirmado la escasa presencia de otros tipos de música distintos a la clásica en los textos publicados con la LOGSE (Vilar, 1998) y con la LOE (Ibarretxe, 2008). Nuestra contribución se presenta en los siguientes capítulos, en los que exponemos el análisis de la presencia de la música del siglo XX en un total de veintiocho textos de Música de Secundaria, publicados después del año 2006, y valoramos su contribución a un enfoque tradicionalista y conservador, o bien innovador e integrador de todo tipo de música.

No quisiéramos finalizar sin señalar que un buen texto de música puede ser un recurso muy valioso para el profesor, especialmente si se acompaña de materiales sonoros y visuales e interactivos, y así permite preparar muchas sesiones de clase para grupos muy diferentes, no sólo con la guía de su intuición profesional, sino también con rigor didáctico y musical. Pero, sobre todo, siempre que el libro no sea el único recurso y el profesor actualice los materiales según sus alumnos, la oferta y la actualidad musical del entorno. De esta manera, la llamada “música escolar” no se limitará al libro de texto y se acercará a “la música de la calle”.

SEGUNDA PARTE:
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5. PROCEDIMIENTO DE ESTUDIO I: ANÁLISIS DE CONTENIDO

Introducción

Esta investigación describe una realidad educativa: los materiales curriculares y los pensamientos del profesor sobre su propia práctica. La metodología será preferentemente cualitativa a partir del análisis e interpretación de datos cuantitativos; es decir, se aborda desde la complementariedad entre lo cualitativo y lo cuantitativo. De las diversas estrategias que se pueden aplicar a la investigación didáctica que señala Medina (2002) (la observación participante, el grupo de discusión, el cuestionario, la entrevista, el registro de observación de clases, la historia de vida documental y el análisis de contenido) hemos aplicado principalmente dos procedimientos de estudio. En primer lugar, la investigación sobre libros de texto se realiza mediante el análisis de contenido porque realiza un estudio descriptivo y cuantitativo del contenido de los mismos; en segundo lugar, se realiza un estudio de encuesta mediante las técnicas de cuestionario y entrevista con profesores de Música Secundaria de la Comunidad de Madrid.

En este capítulo, se presenta el análisis de contenido, se justifica su idoneidad y se señalan otras investigaciones relacionadas con el tema que lo han aplicado. También se describen brevemente las fases en las que se ha llevado a cabo el presente trabajo, se informa del universo y se describe la muestra, sus características y los criterios para la selección. Además, se señalan las unidades de registro, variables y categorías, el instrumento de registro y también el procedimiento de análisis de datos.

5.1. El análisis de contenido

El enfoque metodológico adoptado en la primera fase de la investigación es el análisis de contenido. En este capítulo se justifica su idoneidad para esta investigación y se señalan otras investigaciones relacionadas con el tema que lo han aplicado. También se describen brevemente las fases en las que se ha llevado a cabo el presente trabajo, se informa del universo y se describe la muestra, sus características y los criterios para la selección. Además, se señalan las unidades de registro, variables y categorías, el instrumento de registro y también el procedimiento de análisis de datos.

5.1.15.1.1. Definición y características

Krippendorff (1990, p. 28) dedica todo un volumen a su explicación y desarrollo. Lo define así: “el análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto [...]. Su finalidad consiste en proporcionar conocimientos, nuevas intelecciones, una representación de los hechos y una guía práctica para la acción. Como se señala en esta definición, el método de análisis de contenido se centra en un contexto específico, debe ofrecer fiabilidad y validez. El ámbito de aplicación de esta metodología es bastante amplio. Según Medina (2002, p. 90-91) “el análisis de contenido es una metodología hermenéutica que trata de extraer, analizar e interpretar la información que se extrae de una fuente oral o escrita, con el propósito de describir las características del mensaje, estudiar sus causas y antecedentes, analizando los efectos de la comunicación.

¿Cuáles son las características del análisis de contenido? A diferencia de otros métodos de investigación, no es una técnica intrusiva, acepta material no estructurado (no como las encuestas u otras técnicas), es sensible al contexto y, por lo tanto, es capaz de procesar formas simbólicas y puede abordar un gran volumen de información (Krippendorff, 1990, p. 40-44). Para autores como Kerlinger (1981, p. 369) se trata de un método cuantitativo, aunque otros, como Berelson (1952, p.18) o Bisquerra (2004, p. 349) consideran que es cualitativo.

Existen diversas clases de análisis de contenido: pragmático (procedimientos que clasifican los signos según su causa o efecto probable), semántico (procedimientos que clasifican los signos de acuerdo con sus significados: designaciones, atribuciones, aseveraciones) o de vehículos-signos (propiedades psicofísicas de los signos) (Krippendorff,1990, p. 45-47).

5.1.2. Relación del tema con la estrategia metodológica

El estudio del problema debe partir de una estrategia metodológica. La mayoría de los estudios dedicados al libro de texto se realizan mediante la técnica de análisis de contenido (Sevillano, 2003, p. 70). Según Berelson (1952) el análisis de contenido se muestra como una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, que tiene como objetivo interpretarlas. Para Bisquerra (2006, p. 349), “los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito”.

Este estudio se aborda desde el punto de vista de una complementariedad entre lo cualitativo y cuantitativo (Sánchez, 2003). En nuestro caso, la metodología será cuantitativa, porque mediante un instrumento obtendremos datos numéricos; pero también cualitativa porque obtendremos datos no numéricos y a partir de ambos tipos de datos podremos analizar el tema del estudio. La complementariedad metodológica vendrá dada por dos factores: los comentarios a los cuadros estadísticos y la descripción y comentario de los textos escolares.

Utilizamos el análisis de contenido como “la técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” (Krippendorff, 1990, p. 28). Siguiendo el marco de referencia conceptual que propugna este autor hemos tenido en cuenta el proceso que sitúa al investigador en una posición concreta frente a la realidad:

Los datos, tal como se comunican al analista

Los datos con los que se trabaja tienen relación directa con lo que la investigación quiere inferir. Se han considerado todos aquellos de mayor relación con los objetivos.

El contexto de los datos

El conocimiento del contexto de los datos permitirá convertirlos en un “indicativo” de fenómenos que estén más allá de ellos y proporcionar así un “puente lógico para la formulación de inferencias” (Krippendorff, 1990, p. 255). En concreto, para definir el contexto de los datos se ha acudido a diversas fuentes bibliográficas para obtener un conocimiento sobre los modelos y teorías acerca del sistema que se investiga, y se han estudiado otras investigaciones en las que se aplicó el análisis de contenido con datos similares en situaciones similares. Esta búsqueda del conocimiento

contextual nos ha llevado a realizar instrumentos “piloto”, en los que de un modo preparatorio se probó la eficacia del mismo. Como consecuencia de esta experiencia, se mejoró el instrumento de recogida de datos.

La forma en que el conocimiento del analista le obliga a dividir su realidad.

Respecto a este punto, se han realizado las siguientes acciones: la definición del universo objeto del estudio, la selección de libros para la muestra participante en la investigación, la localización física de los libros. Se ha llevado a cabo el desarrollo de las instrucciones de codificación (determinación de unidades de análisis, variables y categorías, incluyendo los procedimientos para su identificación). El análisis se ha basado en la frecuencia de aparición de audiciones, obras y autores. Así, como se verá en el apartado referido a las Técnicas de recogida de datos, se han registrado el número de audiciones totales, el número de audiciones de cada tipología (música clásica de distintas épocas, música popular folclórica, música popular moderna, música cinematográfica y música culta del siglo XX, world music) y la frecuencia de técnicas de audición activa. Además se han recogido los títulos de las obras del siglo XX más frecuentes o que figuran en más de un libro de texto.

La inferencia como tarea intelectual básica.

En este proceso se indican las distintas inferencias que se pueden producir a partir del estudio. Por ejemplo, al tiempo que se registra la presencia de determinados aspectos se evidencia la ausencia de otros.

La validez como criterio seguro de éxito: fiabilidad y validez.

Este estudio pretende ser fiable y válido

La *fiabilidad* viene probada porque “los datos permanecen constantes a la persona que los mide” (Krippendorff, 1990, p. 191). Para ello, la medición se ha realizado en tres ocasiones, habiéndose detectado algunos errores en los dos primeros casos y ninguno en el tercero. Además, el estudio es fiable porque presenta estabilidad, es decir permanece invariante a lo largo del tiempo y también ofrece “reproductibilidad” (Krippendorff, 1990, p. 29) o grado en el que puede recrearse en circunstancias diferentes en otros lugares.

Para asegurar la *validez* de los datos se hace una descripción exhaustiva de cada uno de los textos en los que figuran los datos significativos al respecto: editorial, fecha, autor, formato (fungible, no fungible). La investigación presenta un tipo de validez orientada a los datos (Krippendorff, 1990, p. 231) y también una validez de

muestreo, que evalúa el grado en que los datos disponibles son una muestra no tendenciosa del universo que nos interesa.

5.2. La aplicación del análisis de contenido en investigaciones anteriores

Como ya se ha indicado, el análisis contenido ha sido el elegido para esta fase de la investigación porque consideramos que es el que mejor puede contribuir al logro de los objetivos de la misma. A esta conclusión se ha llegado tras la revisión bibliográfica (Krippendorff, 1990; Kerlinger, 1981; Hayman, 1991; Medina y Castillo, 2003; Kemp, 1993b; Latorre y otros, 1996; Berelson, 1952; Bisquerra, 2004; Díaz, 2006) y el estudio de otras investigaciones anteriores, cuya metodología resumimos a continuación.

La investigación de García Fernández (2004) toma como unidades de análisis las siguientes: el modelo pedagógico, el nivel psicológico, soporte neurocientífico, tipo de evaluación y competencias esenciales de la matemática para el nuevo milenio. Se evaluaron con una escala ordinal no binaria para cuantificar la presencia de los indicadores de las distintas categorías. La investigación de Cutrera y Dell’Oro (2003) realizó un análisis de contenido sobre la totalidad de cada uno de los textos mediante un análisis unidimensional, bidimensional y estratificado.

Gutiérrez y Cansino (2001) basaron su investigación en la *Guía para valoración de textos escolares* propuesta por Bernard (1976). Según este autor, son tres los atributos que hay que analizar: objetividad, flexibilidad y operabilidad (expresados en formas concretas de aplicación). Bernard aporta una lista detallada de puntos en los que no deben flaquear los libros de texto: motivación del alumno con los textos, creatividad, personalización, globalización, código lingüístico, ilustraciones de los textos y aspectos externos del material didáctico. Gutiérrez y Cansino estudian de forma cualitativa tres textos publicados en tres ciudades españolas, ninguna de Madrid, según estos parámetros: adecuación del lenguaje; validez científica y didáctica; el tratamiento de la información; las ilustraciones de los textos.

García Pascual (1996) utiliza un modelo de evaluación de libros de texto que denomina cualitativa y participativa porque participan profesores. También lo llama modelo curricular porque evalúa el currículo. Se guía por la obra de Martínez (1995) y analiza los siguientes aspectos: currículo abierto, globalización, transversalidad, aprendizajes significativos, contenidos, relación con el entorno, solución de problemas, relación entre iguales, aprendizaje lúdico, aprender a aprender, diversidad, evaluación.

Cerezal (1999) evalúa los valores genéricos discriminatorios que se transmiten a través de los textos en inglés. Utiliza como unidades de análisis los textos de los libros y las ilustraciones. De características similares es la metodología aplicada en la investigación de Parra (2001), sobre los estereotipos sexuales en los libros de Educación Física, quien en el tratamiento de los datos organiza las variables en relación con las ilustraciones y el lenguaje escrito. Realiza un análisis semántico entendido como un recuento de palabras y que estudia lo manifestado literalmente. También analiza el tono comunicado por un conjunto de datos, utilizando como unidad de contenido las expresiones o frases referidas a la mujer.

La tesis de Oriol (2000) es multimetódica. El apartado dedicado al análisis de libros de texto lo realiza mediante la metodología del análisis de contenido. Los contenidos analizados en dichos textos son los que se refieren a las danzas, canciones e instrumentos para los alumnos.

Un estudio más relacionado con el tema de nuestra tesis es el de Vilar (1998) en el que se analiza la presencia de las músicas modernas en los textos publicados para el primer curso de la ESO, del currículo de la LOGSE. El análisis consideró únicamente una parte del contenido de estos libros de texto: audiciones o grabaciones, partituras, textos sobre temas musicales y fotografías; observando los materiales producto, no los procesos para conseguirlos ni las actividades propuestas. La información numérica se presenta en cifras porcentuales que muestran los porcentajes de grabaciones de música clásica, moderna y tradicional respecto al total de grabaciones que propone el libro analizado¹. De forma similar se recogen los datos en el trabajo de Ibarretxe (2008, p. 108-109) que analiza doce libros de texto y recoge en términos numéricos la presencia de cinco estilos musicales (música culta occidental, música tradicional, música moderna, música escolar) y las actividades propuestas (lenguaje musical, historia de la música, audición, formación vocal, formación instrumental, formación rítmica y danza, cultura y sociedad, música y nuevas tecnologías), etc.

¹ Clasifica las audiciones en “tres únicas etiquetas o “tipos” de música con la pretensión de que se comporten como autoexcluyentes y de que permitan ubicar cualquier producto que la sociedad actual pone al alcance de cualquier docente y de cualquier editorial, para convertirlo en curricular. Estas son las de músicas modernas, músicas tradicionales y músicas clásicas” (Vilar, 1998, p. 79).

5.3. Fases en la aplicación del método de análisis de contenido

Para el análisis del contenido es necesario determinar el proceso científico que seguir dentro de la investigación descriptiva. Las fases de este trabajo han sido las siguientes (Berelson, 1952):

- a) Precisar el objetivo que se persigue.
- b) Definir el universo objeto de estudio.
- c) Determinar las unidades de análisis, recoger la información y analizarla.

La primera fase ya se ha presentado en la Introducción. Así, el objetivo que se persigue coincide con el objetivo nuclear de la investigación y los objetivos derivados propuestos. Aplicando esta metodología será factible conocer la presencia de audiciones de la música del siglo XX en los libros de texto de Secundaria publicados en el siglo XXI para la última reforma educativa, la LOE. Se trata de un tema real y relevante que reúne las condiciones reales de ser estudiado. La información que obtendremos será cuantitativa y cualitativa referida a distintos aspectos:

- Datos técnicos: autores, ilustradores, formatos, número de páginas, número de unidades didácticas.
- El tratamiento de la audición de músicas del siglo XX: frecuencia de audiciones por unidad didáctica, frecuencia de audiciones del siglo XX, frecuencia de audiciones de otras épocas y estilos.
- El tratamiento didáctico de la audición de obras musicales: procedimientos y técnicas de audición empleados.

Por tanto, con el análisis de contenido se pretende conocer la presencia de la música del siglo XX en los textos escolares y también el tratamiento didáctico de la audición que los distintos autores han utilizado, por lo que se han analizado todas las audiciones observando no sólo las obras y sus autores, sino también las técnicas de audición empleadas.

Todos estos datos nos ofrecerán una información relevante que se presta a un análisis cuanti-cualitativo de la situación de la audición de la música del siglo XX en los libros de texto de Secundaria, en relación con otras músicas, en los distintos cursos e incluso editoriales.

Respecto a la segunda fase, el universo de estudio son los textos escolares de música de Secundaria del siglo XXI de editoriales españolas que se utilizan en los centros de enseñanza de Secundaria de la Comunidad de Madrid. Adelantamos aquí que

la muestra de esta investigación está formada por un número de veintiocho libros de texto de Secundaria publicados en español conforme a la actual legislación LOE.

Para desarrollar la tercera fase se determinaron las unidades de análisis y se elaboró un instrumento específico para la recogida de datos que se recoge en el Anexo II. Finalmente, se procedió al análisis de datos y se obtuvieron los resultados y conclusiones. El lector encontrará descritas con detalle estas fases en los capítulos siguientes.

5.4. La muestra del análisis de contenido

5.4.1. Universo y muestra de la investigación

El universo objeto de esta investigación está formado por los libros de texto de Música de Secundaria editados en España que atienden a las exigencias curriculares establecidas por la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de 2006) y por tanto, están publicados después de 2006.

La totalidad de las editoriales dedicadas a la publicación de libros de texto para la enseñanza obligatoria tienen publicados libros de texto de música en Secundaria². Existe una amplia oferta de libros de texto no sólo por el número de editoriales sino también por un amplio abanico de materiales: libros de texto anuales, trimestrales, libros de ejercicios, libros por bloques de contenido, etc. A diferencia de otras materias, no se han encontrado materiales denominados *Cuadernos de vacaciones* para el área de música³.

Para la realización de este trabajo se ha seleccionado una muestra amplia y representativa de libros de texto de música cuyo número y características se indican después de la presentación de estos criterios para su selección.

² En el 2004 se incorporaron dos nuevas editoriales: Mc Graw Hill y Oxford, que tradicionalmente publican libros de texto de inglés.

³ Los datos han sido obtenidos a través de El Centro del Libro y de Lectura, Agencia española del ISBN dependiente del Ministerio de Cultura; A.N.E.L.E. (Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza)

5.4.2. Criterios para la selección de la muestra

Una vez iniciada esta fase del trabajo, la investigadora tuvo acceso a un número considerable de textos con los que realizar el análisis. Sin embargo, se establecieron distintos criterios para establecer la idoneidad de los mismos en esta investigación. Los criterios para la selección de la muestra han sido los siguientes:

a) Tratarse de materiales didácticos considerados como curriculares, es decir, que programan, desarrollan y evalúan el currículo (Parcerisa,1996). Según esta pauta, se desecharon los cuadernos de ejercicios, los métodos de flauta, cancioneros, etc. y otros de carácter complementario⁴. Sin embargo, algunos de los libros analizados se complementan con un cuaderno de trabajo, motivo por el cual éstos también han sido sometidos al análisis.

b) Estar dedicados preferentemente al alumno, es decir, no al profesor. Las Guías Didácticas se han consultado en algunos casos en los que la información contenida en el libro del alumno impedía extraer datos y conclusiones, por lo que se hacía imprescindible estudiarlas.

c) Tener editados libros del alumno y guías didácticas, como consecuencia del criterio anterior. Los libros del alumno pueden presentarse como material fungible y no fungible. Algunos de ellos, sean fungibles o no, se complementan también con los cuadernos de trabajo, que siempre son fungibles.

d) Estar publicados con fecha posterior a la promulgación de la LOE, por lo que se desecharon todos aquellos publicados antes del año 2006.

e) Proceder de entornos geográficos y culturales diversos. Así, están publicados en diferentes Comunidades Autónomas aunque se utilicen en la Comunidad de Madrid. Casals, Teide, se publican en Cataluña; Almadraba, Anaya, Editex, Mc Graw-Hill, Pearson, Santillana, y S.M en Madrid; Everest en Castilla y León; Edelvives en Aragón; Marfil en Valencia.

f) Se tuvieron en consideración sólo aquellos que estaban escritos en lengua castellana.

⁴ Son materiales complementarios, por ejemplo, dos métodos de Flauta que nos consta se utilizan indiscriminadamente para Primaria y para Secundaria, especialmente el número 3 en ambos casos para Secundaria. Se trata de *Papageno 1*, *Papageno 2* y *Papageno 3* publicado por Casals en 2007 que lleva dos CDs cada uno con bases musicales y *Flauta fácil 1*, *Flauta fácil 2* y *Flauta fácil 3* de Pearson educación, publicado en 2006.

g) La disponibilidad de los mismos. Algunos de ellos fueron facilitados por las propias editoriales y otros fueron consultados en las bibliotecas del aula de Secundaria del Instituto Blas de Otero de Madrid-Capital.

h) Por último, para asegurar la objetividad, no se han analizado aquí aquellos de los que son autoras la propia investigadora en la editorial Pearson y la codirectora de la tesis, Doña Andrea Giráldez, en la editorial Akal.

5.4.3. Características y distribución

A continuación presentamos la distribución de la muestra, siguiendo el orden alfabético. Previamente debemos indicar que respecto al número de lecciones y páginas analizadas, este estudio realizó un análisis de todas las lecciones de los libros de la muestra seleccionada, a diferencia de otras investigaciones (Cerezal, 1999), que sólo estudian el 50 % de las unidades o sólo analizan las lecciones pares (Parra, 2000).

En total se han analizado veintiocho libros. De forma parcial, con la finalidad de confirmar los datos incompletos de algunos libros de texto, se han consultado como fuentes de información dos cuadernos de ejercicios y quince CDs de audio.

La distribución de la muestra es la siguiente:

- 1) Almadraba I (Libro del alumno y CD audio)
- 2) Almadraba II (Libro del alumno y CD audio)
- 3) Almadraba 4º Libro del alumno
- 4) Anaya 2º Libro del alumno ⁵
- 5) Anaya 2º Libro del alumno ⁶
- 6) Anaya 3º Libro del alumno
- 7) Casals “Tempo XXI” I Libro del alumno y CD audio
- 8) Casals “Tempo XXI” 4º Libro del alumno y CD audio
- 9) Edelvives II Libro del alumno
- 10) Editex (I) Libro del alumno
- 11) Editex (II) Libro del alumno
- 12) Editex 4º ESO Libro del alumno
- 13) Everest I “Proyecto Escala” Libro del alumno y CD audio

⁵ Se indica excepcionalmente su ISBN:978-84-667-7513-7 ya que coincide título, autores y fecha de publicación con otro volumen.

⁶ Igualmente, se indica su ISBN:978-84-667-7000-2

- 14) Everest II “Proyecto Escala” Libro del alumno y CD audio
- 15) Everest 4º ESO “Proyecto Escala” Libro del alumno y CD audio
- 16) Marfil. “Un mundo de sonidos B” (2ºESO) Libro del alumno y cuaderno de actividades Libro y CD audio
- 17) Marfil. “Un mundo de sonidos C” (3ºESO) Libro del alumno y CD audio
- 18) Marfil. “Un mundo de sonidos A” (3ºESO) Libro del alumno y CD audio
- 19) Marfil. “Un mundo de sonidos D” (4ºESO) Libro del alumno y cuaderno de actividades.
- 20) McGraw-Hill. “Proyecto Clave B” Libro del alumno y CD audio
- 21) Pearson. “Dando la nota I”. Libro del alumno
- 22) Pearson. “Dando la nota II”. Libro del alumno
- 23) Santillana 1º/2º Libro del alumno y CD audio
- 24) Santillana 3º Libro del alumno y CD audio
- 25) S.M. I Libro del alumno
- 26) S.M. II Libro del alumno
- 27) Teide 1º. “¿Hacemos música?” Libro del alumno y Cuaderno actividades. CD audio
- 28) Teide 4º Libro del alumno y CD audio

Las editoriales se presentan aquí clasificadas en función de su orden alfabético, el curso para el que se destina el libro y el orden numérico. La descripción exhaustiva de la misma será una garantía para la fiabilidad, ya que los datos serán reproducibles, estables y constantes.

1 Editorial	2 Año/ Ciudad	3 Título	4 Curso	5 Autor	6 Fungible/No fungible Formato	7 Ilustrador	8 Número de páginas	9 Número de U.D.	10 Presentación de bloques contenidos
----------------	---------------------	-------------	------------	------------	-----------------------------------------	-----------------	------------------------------	------------------------	------------------------------------------------

1. Nombre de la Editorial.
2. Año de publicación de la edición consultada y ciudad en la que se ha realizado la edición.
3. El título. Este es un dato importante porque algunas editoriales presentan ediciones distintas que reciben diferentes nombres. En ese caso están habitualmente realizadas por distintos autores. No obstante, en la mayoría de los casos el título del libro es el nombre de la asignatura y el curso.

4. Curso académico. Se plantea cierta dificultad en la determinación del curso académico para el que está destinado cada texto, puesto que en las distintas Comunidades Autónomas la asignatura puede impartirse en diferentes cursos. Por ello, las editoriales evitan indicar un curso concreto para permitir así una mayor ambivalencia. En todas las comunidades autónomas está establecido que la Música en la Educación Secundaria se impartirá en dos cursos de manera obligatoria y en un curso como materia optativa (4º de ESO). En la Comunidad de Madrid se imparte Música en 2º y 3º de ESO, por lo que se deduce que el nivel I corresponde al curso 2º de Secundaria por ser éste el primer curso en el que se da música; el curso II al curso 3º de ESO de Secundaria. En el caso de 4º, sí suele indicarse expresamente en los libros, ya que se imparte en sólo en algunos itinerarios.

5. Nombre del autor o autores del texto. La autoría figura en la página destinada a los créditos y en la portada. Si la autoría no figura en la portada se ha indicado entre paréntesis.

6. Los libros de texto pueden ser fungibles o no fungibles. Los fungibles son aquellos en los que las actividades (colorear, señalar, ordenar, completar...) se plantean para que el alumno pueda realizarlas sobre el propio texto. Todos los cuadernos de trabajo son fungibles. Los materiales no fungibles son aquellos en los que el alumno no puede escribir en el propio libro. Pueden acompañarse, o no, de cuadernos de trabajo. Estos materiales presentan la ventaja de que pueden ser utilizados por otros alumnos.

7. La ilustración es un importante elemento de los libros de texto ya que apoya, refuerza el contenido verbal. Además, el nombre del ilustrador o ilustradores ofrece un dato significativo ya que, por ejemplo, puede observarse que existen ediciones muy similares en las que únicamente se ha modificado la ilustración. A diferencia de los libros de Primaria, en los libros de Secundaria se aprecia un mayor porcentaje de ilustraciones con fotografías en vez de con dibujos.

8. Número de páginas totales.

9. Número de unidades didácticas de las que consta el libro.

10. Presentación de los bloques de contenido. En este apartado se indica si constan o no los bloques de contenido y cuáles son. Los bloques de contenido para 2º y 3º de Secundaria previstos en el currículo oficial son “Escucha”, “interpretación”, “Creación” y “Contextos musicales”; para 4º son “Audición y referentes musicales”, “Práctica musical”, “Música y tecnologías”. Algunos textos organizan el contenido de

las unidades según estos bloques, otros los desarrollan con mayor o menor extensión pero no organizan el material educativo según estos bloques.

5.5. Técnicas de recogida de datos del análisis de contenido

En este apartado del trabajo, se presenta el modo en que se han recogido los datos. Una vez seleccionada la muestra, se han diseñado las técnicas para recoger los datos a partir de un instrumento creado específicamente para la investigación, al tiempo que se han definido la unidad de análisis, las variables y categorías. Por último, se debe describir la manera de utilizar y administrar las plantillas de datos.

La recogida de datos es una de las fases de mayor importancia, porque la manipulación de los datos obtenidos es la clave de los resultados y conclusiones finales de todo proceso de investigación, en el que la subjetividad del investigador debe estar al margen de cualquier tratamiento estadístico (Sánchez, 1995; Bisquerra, 2004).

5.5.1. Unidades de registro, variables y categorías

A continuación se definen las unidades de registro y los procedimientos para su identificación; se determinan las variables y categorías, incluyendo un esbozo de los criterios utilizados para situar los datos dentro de las categorías.

5.5.1.1. Unidades de análisis

En esta investigación, la unidad de registro son las obras musicales que figuran como audiciones musicales; las variables son el tipo de música, el tratamiento didáctico y los compositores.

Para acometer la separación en unidades de información, se opta por seguir el criterio semántico, considerar unidades en función de la definición semántica que se le da en el libro, que habitualmente es: “audición musical” y/o “escucha”. Los libros de texto de música, dado que la materia de la música es el sonido, proponen la audición musical de manera habitual en distintos tipos de actividades, tales como la discriminación auditiva (sonidos, voces, instrumentos, etc.), la entonación, los dictados musicales, el movimiento y la danza, la audición propiamente dicha de obras musicales,

entre otras. Esta investigación opta por considerar como unidades de análisis aquellas audiciones referidas exclusivamente a la audición de obras musicales.

Para realizar la selección de las unidades de análisis, se estudió la manera en que los autores de los distintos libros y editoriales presentan la audición de obras musicales. El estudio cuenta con dos procedimientos:

1. Observación del agrupamiento de los distintos bloques de contenidos en cada unidad didáctica. Como ya dijimos, el currículo de Secundaria tiene un bloque llamado “Escucha” destinado específicamente a las audiciones.

2. Análisis semántico. En el procedimiento anterior se constató que no todos los textos dedican un apartado exclusivo a la audición de obras musicales sino que éstas en ocasiones se proponen desde otro tipo de contenidos. Por este motivo, se hizo necesario realizar un análisis semántico del enunciado de las actividades y fueron consideradas como unidades de análisis para esta investigación solamente aquellas que eran planteadas e intencionadas por el autor o autores de la investigación como audición de una obra musical. Como resultado del rastreo, se concluye que la audición de obras musicales se propone en los textos de distintas maneras. En primer lugar, se advierte fácilmente cuando está anunciada con el término “Escucha” o bajo el epígrafe de “Audición musical” o “Análisis”. También se advierten cuando están presentadas mediante un icono (ilustración de un CD, de una oreja, etc.) en el que figura o no el número de pista; otras audiciones se han localizado al observar su maquetación especial. Una de las principales dificultades es que no todos los libros de texto analizados cuentan con un buen mapa de contenidos o índice en el que figuren los contenidos y el repertorio, por lo que se hace necesario ir siguiendo el texto y advertir dónde se propone una audición. En algunos, como McGraw-Hill, aparece al final del texto un listado de audiciones que no se corresponde con las del texto sino que el número es mayor. Suponemos que como propuestas de ampliación. El rastreo se hizo difícil en algunos casos. Por ejemplo, en los textos de la editorial Marfil, titulados “Un mundo de sonidos B” y “Un mundo de sonidos D”, los títulos de las audiciones no figuran en las unidades en el apartado “Audición”. Para conocer los títulos hay que acudir al listado del final del libro y al material denominado “Cuaderno de actividades musicales”, en el que se realiza la propuesta concreta de audición y se enumeran los títulos y compositores de las obras. Otras dificultades consisten en que la referencia de las obras en muchas ocasiones es errónea o incompleta (Almadraba II), o que no siempre aparecen

maquetadas o indicadas las actividades de audición en algunas páginas o incluso unidades didácticas (Marfil en “Un mundo de sonidos A”, Teide 4).

En general, como resultado del análisis semántico se decidió, por razones de rentabilidad, no contabilizar los cortes de sonidos de instrumentos, escalas, ejercicios de discriminación auditiva etc. ya que, al ser fragmentos muy breves no se ha considerado relevante evaluar la presencia de música del siglo XX porque sería muy costoso y poco clarificador; tampoco se han contabilizado las audiciones que se proponían como actividades de ampliación y de las que no figura el título de la obra, el audio o la propuesta didáctica concreta en el libro de alumno⁷. Por otro lado, se decidió contabilizar como una sola audición aquella en la que se escuchan distintos fragmentos musicales en un mismo corte de CD o de DVD.

5.1.1.2. Variables y categorías

Las variables objeto de estudio han sido elaboradas a partir de los objetivos de la investigación, las hipótesis descriptivas en las que nos basamos, la revisión bibliográfica (Bardin, 1986; Bernard, 1976; García y otros, 1993, Vilar, 1998, Ibarretxe y otros, 2005; Ibarretxe y otros, 2008) y el estudio de tesis doctorales que han precedido a este estudio (García Pascual, 1996; Oriol, 2000; Parra, 2001).

No obstante, ha sido imprescindible realizar las adaptaciones pertinentes con respecto a las investigaciones que nos han servido como referencia, dado que la mayoría se basan en otras áreas de conocimiento; además, hemos introducido algunos aspectos que nos parecían relevantes. Igualmente, ninguno de los instrumentos de recogida de datos de la revisión bibliográfica nos ha sido de utilidad, por lo que se ha creado uno específicamente para este estudio (véase Anexo II).

Las variables nos permiten comprobar todas las hipótesis, pues tienen relación con todas ellas. En cada una de las variables se ha procedido a su categorización. Se han estudiado unas categorías principales para obtener datos sobre las mismas y establecer triangulaciones y conclusiones finales “que resulten interesantes para sus objetivos” (Berelson, 1952).

⁷ Se observó que algunos tracks se titulan fragmentos musicales y recogen fragmentos muy breves de distintos estilos. No se han contabilizado como audiciones por su carácter excesivamente breve, y sólo se han registrado cuando en la explicación de la actividad se reflejan los títulos o contenido de la audición.

Para elaborar las categorías, se han tenido en cuenta las reglas lógicas de Pérez Serrano (1994b):

- Homogeneidad: todas las categorías deben tener entre sí una relación lógica con la variable que se considera.
- Utilidad: el conjunto total debe abarcar todas las posibles variaciones y, por lo tanto, permitir la clasificación de todas las observaciones.
- Exclusión mutua: debe haber un lugar y solo uno para codificar cualquier respuesta.
- Claridad y concreción: se deben expresar con términos sencillos y directos de modo que su intención sea clara y no dé lugar a varias interpretaciones.

Se presentan aquí con claridad cómo han sido clasificadas las obras musicales de la unidad de análisis en las variables, de manera que se asegura así la fiabilidad del estudio, con el objetivo de que pueda ser reproducido por otro investigador.

Variable 1: Presencia de la audición musical.

Como primer aspecto de la investigación y en respuesta a las subhipótesis nº 1 y la nº 2, se estudia la presencia de audiciones en los libros de texto. Para ello se han contabilizado, en primer lugar, la frecuencia de las mismas y, en segundo lugar, se ha estudiado si se proponen audiciones musicales para todas las unidades didácticas y en qué cantidad. Se incluyen en el instrumento de registro en los índices nº 8, nº 11 y nº 12.

a) Número de audiciones totales.

b) Número de audiciones por unidad.

Se ha contabilizado el número de audiciones por unidad didáctica y se ha efectuado la media aritmética del número de audiciones por unidad cuando ha sido posible. Cuando la diferencia entre el número mínimo de audiciones por unidad y el máximo era muy amplia, superior a 10, no se ha obtenido la media ya que no existía verdaderamente como tal.

Variable 2: Tipos de música.

En el Marco teórico, se justificó suficientemente el papel de la música en siglo XX y la dificultad para su clasificación en distintos tipos, debido su variedad, multiplicidad y la mezcolanza y fusión de estilos. Existen distintas clasificaciones de la

música. De forma elemental podemos señalar que las diferencias entre un tipo u otro de música se deben al estilo, la instrumentación y las voces y, sobre todo, a su funcionalidad. La definición de estas categorías se ha realizado atendiendo a las pretensiones de este estudio y a las tipificaciones de los autores, que ya se han citado en el marco teórico⁸.

Esta variable quiere responder específicamente a las subhipótesis nº 3, nº 4, nº 5 y nº 6. Se incluyen en el instrumento de registro desde el índice nº 13 al nº 18.

A continuación se enumeran y definen las distintas categorías establecidas:

a) Música culta del siglo XX. (Epígrafe nº 13)

En el Marco teórico, indicamos que se considera música contemporánea a la compuesta desde el Impresionismo a nuestros días en el contexto de la música clásica o culta. En esta investigación, en aras de una mayor coherencia con el título de la misma, se han considerado solamente las obras compuestas a lo largo del siglo XX. Así, hemos rechazado como música del siglo XX obras musicales compuestas en el siglo XIX por músicos cuya cronología recorre el XIX y el XX. Por ejemplo, *El carnaval de los animales* no se ha considerado por su fecha de composición (1886) a pesar de que la cronología del compositor es 1835-1921; no se han contabilizado las *Gymnopédies* de Satie (1866-1925) compuestas en 1895. Sí se ha considerado *Bolero* (1928) de Ravel (1875-1937), *Música para orquesta, percusión y celesta* (1936) de Bartok (1881-1945); y también de Mahler, su producción a partir de la *4ª Sinfonía*, compuesta entre 1899 y 1900 y, por supuesto, la *5ª Sinfonía* (1901-1902).

Conforme a las clasificaciones de los estilos musicales a las que nos hemos referido, no se incluyen en esta categoría la música cinematográfica o la música popular moderna.

b) Música popular folklórica o tradicional y étnica. (Epígrafe nº 14)

Las obras musicales que se incluyen en esta categoría responden a la llamada música popular, tradicional o folklórica, que se define por estas características: transmisión oral a lo largo de las generaciones, autoría anónima individual o colectiva. (Crivillé, 1988). Pueden ser vocales, instrumentales, de danza, o de ambos tipos. Se han considerado las músicas folclóricas españolas y la música étnica o tradicional de otros países y culturas que no sean un producto del siglo XX. No corresponden a esta

⁸ Se ha ampliado la clasificación de Bontick (1997) con la de otros autores (Paz, 1991; Crivillé, 1988; Fubini, 1988; Gómez, 1994; Gómez y Turina, 1995; Salvetti, 1986; Austin, 1984; Alsina y Sesé, 1994; Cripps, 1999; Fubini, 1973, 1993; Grout, 1988; Lanza, 1987; Michels, 1995; Morgan, 1991; Salvetti, 1986; Vinay, 1986)

categoría las manifestaciones musicales en las que el folclore se mezcla con el pop, las denominadas world music ni las obras musicales de compositores de música culta inspiradas en el folclore.

c) Música popular urbana. (Epígrafe nº 15)

Este tipo de música engloba diferentes estilos musicales que tienen su origen final en el rock and roll. Este estilo nace en los años 50 con influencias del country, el jazz y el soul y el blues y se hace muy popular gracias a Elvis Presley. Después, en los años 60, el grupo The Beatles introduce los teclados y los Rolling Stones destacan con su estilo de rock duro. En la actualidad, tras años de floreciente industria discográfica, la música moderna se transmite por muy variados medios y las diferentes tendencias avanzan a una gran velocidad y se funden con otras músicas (sinfónica, folk, jazz, etc.)

d) Música cinematográfica. (Epígrafe nº 16)

La música es imprescindible en el cine, ya que la banda sonora suele apoyar la imagen. En la actualidad, tiene además importantes repercusiones socioeconómicas porque las bandas sonoras constituyen un elemento importante en el mercado musical. Han quedado lejos los tiempos del cine mudo, donde el pianista tocaba al tiempo que se proyectaba la película o aquellos de las primeras obras para el cine, de Steiner, Shostakovich, Copland y Prokofiev. En el siglo XX y en el actual, algunos compositores se dedican casi exclusivamente a componer música para películas (Williams, Manzini, Morricone). También componen para el cine músicos modernos como, por ejemplo, Bruce Springsteen, Elton John o Phil Collins.

Se han incluido en esta categoría aquellas músicas compuestas directamente para el cine, no aquellas músicas de carácter clásico o popular que han sido utilizadas en el medio cinematográfico. También se han categorizado aquí las creadas y/o utilizadas para la publicidad televisiva y de radio.

e) Música culta o “clásica” anterior al siglo XX. (Epígrafe nº 17)

Dentro de esta última categoría, hemos incluido todas aquellas obras musicales que se han producido a lo largo de la historia de la música occidental anteriores al siglo XX, y que no se corresponden con ninguna de las categorías anteriores. En esta categoría, denominada popularmente “música clásica”, se han recogido las audiciones referidas a la música culta de la época medieval, renacentista, barroca, clásica, romántica y nacionalista.

f)World music. (Epígrafe nº 18)

Este término engloba una serie de músicas de difícil definición, caracterizadas por su propio nombre: músicas del mundo, que se originan y llegan desde fuera del contexto normal angloamericano procedentes principalmente de los países tropicales y africanos y caracterizadas por el uso del ritmo. Se trata de un tipo de música creado en el siglo XX, que, aunque está inspirado en la música tradicional, no es música popular ya que ésta se define por ser anónima y un producto colectivo.

Variable 3. Técnicas de audición activa.

En el Marco teórico se analizó el proceso de la audición musical y se describieron cada unas de las distintas técnicas de audición activa (Wuytack, 1966, 2010; Pascual, 2002; Neuman, 2004). El estudio de esta variable quiere dar respuesta a las subhipótesis nº 7, nº 8 y nº 9. En este apartado del trabajo se describen los distintos tipos de actividades que se han incluido en cada una de las categorías. Se incluyen en el instrumento de registro desde el índice nº 19 al nº 29. A saber:

Nº 19: Los aspectos anecdóticos, culturales, históricos, biográficos.

- Información sobre la obra.
- Biografía del compositor.
- Descripción de la música: instrumentos, forma.
- Comentario de las fotografías de los instrumentos.
- Historia de la música.

Nº 20: El movimiento y la danza.

- Danza como forma de audición.
- Creación de coreografías en grupo.

Nº 21: La dramatización.

- Escenificación de historias, escenas, personajes.
- Aplicación de técnicas teatrales: teatro de sombras, sombras chinescas, pantomima.
- Expresión corporal de movimientos.

Nº 22: La instrumentación.

- Interpretación de acompañamientos de la música con instrumentos de percusión o instrumentos corporales.
- Improvisación de sonidos con instrumentos para acompañar una música.

Nº 23: Musicograma.

- Seguimiento de musicogramas de distinto nivel de dificultad (dibujos, gráficos, esquemas visuales, etc.)

Nº 24: La Preaudición.

- Aprendizaje e interpretación previa con la voz o los instrumentos de una adaptación de la obra musical que va a escucharse a continuación.

Nº 25: El elemento verbal.

- Interpretación de recitados rítmicos prefijados con palabras al tiempo que suena la música.

Nº 26: Comparación entre versiones.

- La comparación entre versiones modernas y actuales que se realizan de obras de música culta o clásica.
- Comparaciones entre diversas versiones de la música en distintos estilos.

Nº 27: Los medios audiovisuales.

- Diaporamas.
- Montajes con diapositivas.
- Visualización de una película musical y/o la música de una película
- Análisis de videoclips.
- Análisis de anuncios en radio y T.V.
- Creación de anuncios con música.

Nº 28: Tecnologías de la información y la comunicación.

- CD-ROMS educativos
- Internet
- Presentaciones de diapositivas
- Editores de partituras
- Editores de sonido

Nº 29: La expresión plástica.

- Dibujo libre al tiempo que se escucha la música.
- Dibujo y coloreo de ilustraciones dadas.
- Elaboración de murales.
- Aplicación de técnicas plásticas (recortar, pegar, picar, etc...)

Variable 4: Compositores del siglo XX y obras musicales propuestas para la audición.

Esta variable se relaciona directamente con los objetivos de la investigación y las subhipótesis formuladas, especialmente las nº 3, nº 4, nº 8 y nº 9. El procedimiento empleado ha sido el siguiente.

En primer lugar, en el epígrafe nº 30, se han anotado y recogido los nombres de los compositores del siglo XX que figuran en cada uno de los textos.

En segundo lugar, en el Anexo IV, figura una tabla de registro en la que se ha anotado y clasificado el listado de obras musicales del siglo XX que han sido propuestos por más de un texto escolar, señalándose el título de la obra y el compositor, con la referencia de los textos escolares correspondientes.

En tercer lugar, se ha procedido a la cuantificación posterior y tratamiento de los datos.

Como ya indicamos con anterioridad, la recogida de estos datos ha planteado algunos problemas ya que en muchos de los textos no se describe con rigor el título de la obra y/o el compositor, o incluso se omite. En esos casos ha sido necesario consultar, según los casos, el Mapa de contenidos del texto, los cuadernos de ejercicios, el CD de audio que acompaña al texto y/o la Guía Didáctica.

5.5.2. El instrumento de registro

Para la fase de recogida de datos hemos creado y empleado un instrumento de registro en el que se han ido anotando cada uno de los datos obtenidos. El instrumento se ha elaborado al tiempo que se formulaban las variables. Fue necesario realizar unos experimentos preparatorios para ver si el instrumento de recogida de datos “funcionaba” con los textos para analizar. Finalmente, se adoptó el instrumento que figura en el Anexo II.

Consta de las siguientes partes y los siguientes indicadores:

A) Identificación del texto según el siguiente código: Editorial, Curso, Número del listado general. Por ejemplo: An-3-7 es Anaya, 3ª curso, nº 7

B) Descripción:

1. Editorial
2. Año y lugar

3. Título
4. Curso
5. Autor/autores
6. Fungible/ No fungible. Formato
7. Ilustrador
8. Número de páginas
9. Número de unidades didácticas
10. Figuran/No figuran los bloques de contenido

C) Variable 1. Presencia de audiciones

11. Número de audiciones totales
12. Número de audiciones por unidad

D) Variable 2: Tipos de música

13. Música culta occidental del siglo XX
14. Música popular folklórica y étnica
15. Música popular moderna
16. Música cinematográfica
17. Música culta o clásica anterior al siglo XX
18. World music

E) Variable 3: Técnica de audición activa- tratamiento didáctico

19. Los aspectos anecdóticos, culturales, históricos, biográficos
20. Movimiento y danza
21. Dramatización.
22. Instrumentación.
23. Musicograma.
24. Preaudición.
25. Elemento verbal
26. Comparación entre versiones.
27. Medios audiovisuales.
28. Expresión plástica.
29. Tecnologías de la información y la comunicación.

F) Variable 4.

30. Compositores y obras.

5.6. Procedimientos de análisis de datos

El procedimiento de análisis de los datos parte del vaciado del instrumento de registro de los datos, con unidades, variables y categorías de análisis basados en la fundamentación teórica (véase Anexo III); posteriormente, se elaboraron tablas, cuadros y gráficos con los datos registrados (véase Anexo IV). Estos datos han sido analizados mediante la aplicación de análisis cuali-cuantitativo respectivos para el análisis de estos datos. Se empleó el análisis de contenido como técnica metodológica y la estadística descriptiva unidimensional, bidimensional y estratificada como herramienta cuantitativa, con el apoyo del software de Microsoft Excel del paquete de Office 2000.

5.6.1. Tratamiento de los datos del instrumento de registro

La medición se ha realizado, siguiendo a Kerlinger (1975, p. 370) a través de la medición nominal, es decir, contando el número de “personajes” que aparecían en relación con cada una de las variables y categorías descritas en el punto 5.5.1.2. Es decir, el procedimiento seguido para el análisis de los datos ha sido el descriptivo, por medio de un vaciado manual y un recuento numérico de aparición de todos los elementos de análisis separadamente en cada una de las categorías: presencia de audiciones, tipos de música, tratamiento didáctico de la audición y compositores y obras del siglo XX.

Partiendo del código de identificación dado al texto, el tratamiento de los datos se ha realizado en la hoja de cálculo Excel correspondiente al paquete Office 2000 de Microsoft. Tras realizar el vaciado del instrumento de registro e introducir los datos, se calcularon los porcentajes y se realizaron los gráficos. El tratamiento de los datos es:

- Unidimensional o por libros.
- Bidimensional o por editoriales
- Estratificado o por cursos.

5.6.2. Tratamiento cuantitativo y cualitativo

Para el análisis cuantitativo, se han considerado los índices nº 8, nº 9 y nº 11 a nº 29. En el análisis de los datos, los cuadernos de trabajo fueron desechados como

elementos de análisis ya que la información aportada aclaraba la de los libros de texto pero no daba ninguna información añadida a los interrogantes de esta investigación. Por este motivo, los datos de los cuadernos de trabajo no figuran en la presentación de Resultados y Conclusiones si bien son comentados en el análisis cualitativo.

Para el análisis cualitativo, se han tenido en cuenta la totalidad de los índices. En el momento de iniciar la investigación se desestimó la conveniencia de aplicar el paquete de análisis de datos cualitativos denominado AQUAD (Análisis of Qualitative Data) o la aplicación informática SPSS al considerarse el inconveniente de aprender a utilizar adecuadamente estos paquetes estadísticos de manera que sería más costosa la aplicación de la técnica que los resultados obtenidos. Sin embargo, una vez finalizada la investigación y dado el volumen de la información lograda nos cuestionamos dicha decisión.

En el capítulo siguiente presentamos los resultados obtenidos según las distintas variables y categorías en cada una de las editoriales, cursos, así como los datos totales; todo ello mediante gráficos transferidos a Word desde Excel.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO (I)

Introducción

En este capítulo del trabajo se recogen los resultados más significativos y se exponen las conclusiones parciales de dos de las cuatro variables consideradas en el estudio. El análisis ha sido efectuado mediante el programa Excel, sin embargo, no es un análisis mediante ordenador o análisis informatizado de los datos cualitativos, pues la informática ha facilitado únicamente las tareas analíticas, tareas mecánicas de manipulación de datos, y ha sido la investigadora quien ha asumido la continua toma de decisiones sobre los análisis.

La forma de presentar y organizar los datos para su análisis se ha seleccionado, de entre múltiples posibilidades, tras consultar distintas investigaciones sobre el análisis de libros de texto y haber reflexionado sobre cuál sería la más oportuna para el planteamiento de esta investigación.

Observamos en la bibliografía existente que no existe una línea común que seguir, ya que algunas investigaciones se realizan por cursos y otras por editoriales. En nuestro caso, vamos a abordar el análisis partiendo de los aspectos o variables que se han investigado, en función de unas subhipótesis planteadas y, en la medida de lo posible, (aunque no en todos los casos), siguiendo el orden propuesto.

En cada una de las variables presentamos los datos mediante Gráficos; las cifras pueden consultarse en el Anexo III y en el Anexo IV. En función de la variable y de las subhipótesis que se quieren contestar, los datos se van a presentar de la siguiente manera.

- Análisis por editoriales: se presentan por editoriales, para conocer si se dan diferencias entre ellas y responder específicamente a las subsubhipótesis nº 1, nº 2, nº 7 y nº 8.
- Análisis por cursos: Se presentan por cursos, para ver si existen diferencias entre ellos y responder específicamente a las subsubhipótesis nº 5 y nº 6.

- **Análisis general:** se considera el total obtenido sin diferenciar entre cursos y editoriales, para poder responder a la totalidad de las subsubhipótesis de un modo global.

Excepcionalmente, la valoración de la cuarta variable del estudio se realiza con un análisis general por compositores y por obras, si bien se realizan observaciones sobre su presencia en las distintas editoriales y diferentes cursos.

El tipo de análisis que se presenta es cuantitativo y cualitativo: cuantitativo mediante los Gráficos y cuadros correspondientes; cualitativo a través de los comentarios que reflejan cuáles son las características más llamativas, así como también las carencias, que, con respecto a las variables de análisis mencionadas, se observan en el contenido de los textos escolares de música de Secundaria. La información cualitativa que se ofrece apoya los números e “ilumina o explicita el significado de los datos numéricos en un capítulo o punto distinto del texto” (Lorenzo y otros, 2003, p. 188). Es decir, lo cualitativo apoya lo cuantitativo.

A continuación presentamos el análisis según el orden de las variables e subsubhipótesis del estudio desde una triple perspectiva: análisis por editoriales, por cursos y general.

6.1 Análisis de la Variable nº 1. Presencia de las audiciones

El grado de presencia de las audiciones se ha averiguado al obtener el tanto por ciento entre el número de páginas del libro y las audiciones propuestas, mediante la medición de los índices nº 8, nº 9 nº 11 y nº 12 del instrumento de registro (Anexo I).

El análisis de esta variable se va a centrar en dos aspectos:

- a) Porcentaje de audiciones de los libros, en respuesta a la subsubhipótesis nº 1.
- b) Porcentaje de audiciones por unidad, en respuesta a la subsubhipótesis nº 2.

A continuación, presentamos la incidencia de la audición en los libros de texto de los diversos cursos de Secundaria de las editoriales analizadas. Estas se presentan ordenadas en orden alfabético. Los cuadros que registran los datos pueden consultarse en el Anexo IV.

Para valorar cualitativamente los datos cuantitativos que reflejan la presencia de la audición en un texto hemos tenido en cuenta preferentemente las orientaciones del currículo (véase Anexo I). Como se indicó en el marco teórico, la introducción inicial de

dicho currículo señala que éste se articula en dos bloques: percepción y expresión, es decir que la percepción debería ocupar un 50% del trabajo del aula. Este porcentaje se concreta en dos bloques denominados “Escucha” y “Contextos musicales” en los cursos de 2º y 3º de ESO. En 4º este porcentaje es de un 33%, ya que se dedica a la audición uno de los tres bloques en los que se organiza el currículo: “Apreciación y referentes musicales”. Además, el porcentaje de audiciones en el aula podría alcanzar también el 50% de las actividades al extenderse la escucha de obras musicales al bloque denominado “Música y tecnologías”, que desarrolla la audición musical mediante la utilización de las tecnologías. En función de esta organización de los contenidos, hemos considerado el siguiente baremo para valorar la presencia de audiciones:

0 a 10%: Muy bajo

10% a 30%: Bajo

30% al 50%: Medio

50% al 70%: Alto

70% al 90%: Muy alto

90 al 100%: Muy elevado.

6.1.1. Porcentaje de audiciones de los libros de texto

Análisis por editoriales

Estudiamos en primer lugar la presencia de audiciones en las distintas editoriales analizadas.

La editorial Almadraba (Gráfico nº 1) presenta un porcentaje de audiciones con tendencia baja con una media de 27,45% siendo su valor más alto un 30,25% en 2º de la ESO y el inferior un 25% en 4º curso de ESO. Se observa una progresión descendente en los cursos.

En relación con el resto de actividades propuestas, se observó y se registró en el cuadro del Anexo III que en esta editorial las actividades de percepción tiene mayor peso respecto a las de expresión, por lo que se deduce que esta editorial predomina el planteamiento teórico y la información.

Es decir, en respuesta a la subsubhipótesis nº 1, se ha observado que la actividad de audición, si bien presenta un nivel bajo, es la predominante en esta editorial.

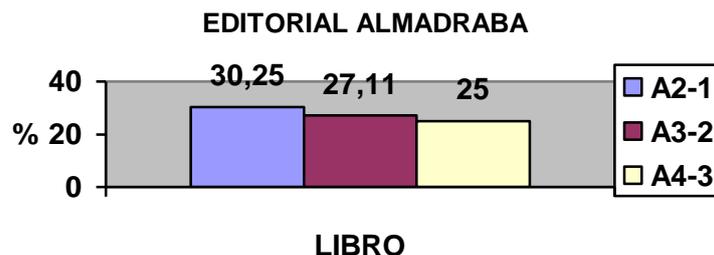


Gráfico nº 1. Porcentaje de audiciones

La editorial Anaya (Gráfico nº 2) presenta un porcentaje de audiciones del 26,47%. Sin embargo el dato no es muy significativo ya que este proyecto editorial es muy irregular en cuanto a la presencia de audiciones. Si bien en los dos textos destinados al curso 3º de ESO el nivel es medio (32,45 % y 40,71%); en el texto dedicado a 2º de la ESO observamos que el porcentaje de audiciones es muy bajo. Además, en este texto la mayoría de las audiciones musicales se integran y globalizan en otros bloques (práctica musical, lenguaje musical) lo que ha dificultado el rastreo y ha hecho necesario el análisis semántico. A partir de la segunda unidad, un pequeño apartado titulado “Análisis” propone audiciones a partir de una ligera información sobre la obra escuchada: compositor, autor, intérpretes, género.

En relación con el resto de actividades propuestas, se observó y se registró en el Anexo III que en esta editorial las actividades de percepción tienen mayor peso en 3º de la ESO que en 2º de la ESO, nivel en el que la práctica musical y el conocimiento de los elementos del lenguaje musical son prioritarios.

Es decir, en respuesta a la subsubhipótesis nº 1, la actividad de audición es la predominante de forma parcial. Respecto a la subsubhipótesis nº 2, se aprecia la evidente falta de homogeneidad entre los cursos.

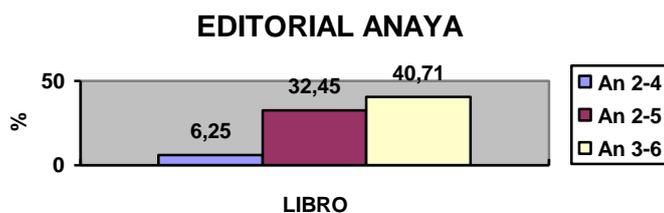


Gráfico nº 2. Porcentaje de audiciones

La editorial Casals (Gráfico nº 3) presenta un número bastante elevado de audiciones musicales, con una media de 67,52%. De los dos textos analizados, se advierte una progresión ascendente en los cursos en el número de audiciones con una mayor presencia en el curso 4º de la ESO. En general, los dos textos analizados de este proyecto editorial se centran específicamente en la audición musical en menoscabo de la interpretación y la práctica musical.

Por tanto, con esta editorial se confirma plenamente la subhipótesis nº 1, con una importante presencia de la audición.

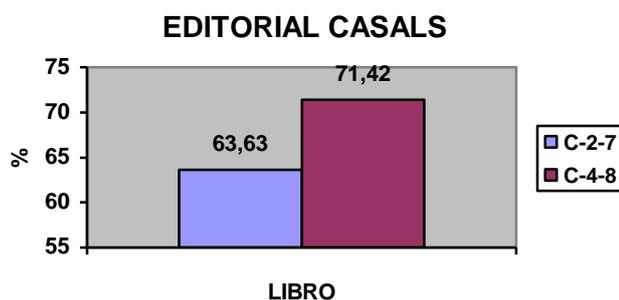


Gráfico nº 3. Porcentaje de audiciones

El único texto analizado de la editorial Edelvives (Gráfico nº 4) refleja una presencia media de la audición musical con un porcentaje de 34,6%. Sin embargo, el porcentaje es mayor respecto a otro tipo de actividades propuestas en el libro referidas a práctica musical ya que se trata de un texto dedicado preferentemente a la apreciación musical.

No formularemos conclusiones en relación con la confirmación o no de las subhipótesis en este proyecto editorial dado que sólo hemos analizado uno de los textos.

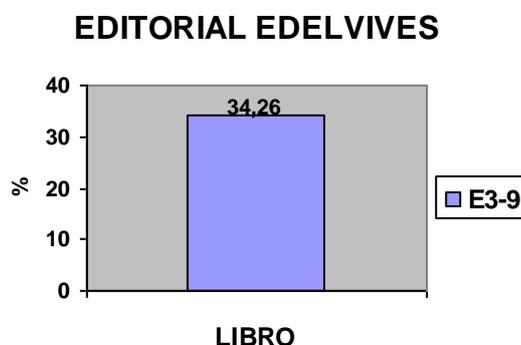


Gráfico nº 4. Porcentaje de audiciones

La editorial Editex (Gráfico nº 5) también presenta un número de audiciones medio-bajo con una media del 25,58%. El nivel de audiciones más alto es el de 2º y el más bajo el de 4º de la ESO, observándose una progresión inversa según aumenta el nivel académico. Sin embargo, en este proyecto editorial se ha registrado que la audición es la actividad prioritaria respecto a las otras del currículo, por lo que observamos que se trata de libros muy teóricos y que dedican sus páginas a textos de información sobre música o compositores y a la audición de algunas obras musicales. Específicamente en el caso de 4º de ESO, concentra las audiciones musicales exclusivamente en uno de los tres bloques en los que organiza el libro y que titula teoría musical. Por tanto, con esta editorial se confirma plenamente la subhipótesis nº 1 con una importante presencia de la audición y la subhipótesis nº 2 referida a la falta de homogeneidad entre los cursos.

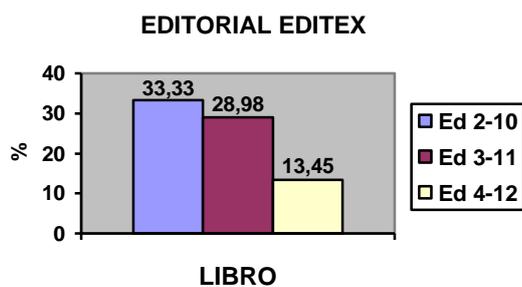


Gráfico nº 5. Porcentaje de audiciones

La editorial Everest (Gráfico nº 6) tampoco propone un número elevado de audiciones. La media del proyecto editorial es 25,17%. Se observa una progresión en los niveles desde 2º de ESO (12,69%) a 4º de la ESO (32,68%). Se comprobó también que la audición es casi exclusivamente la actividad propuesta frente a la práctica musical; lo que nos indica que se trata de libros que dedican la mayoría de sus páginas a los contenidos teóricos sobre música, compositores, estilos musicales, etc. Las actividades prácticas se presentan en el apartado “Haz música” con sólo en cuatro propuestas por curso. Sin embargo, nos parece de difícil ejecución por parte del alumnado. En relación con la subhipótesis nº 2, se aprecia la falta de homogeneidad entre los cursos.

EDITORIAL EVEREST

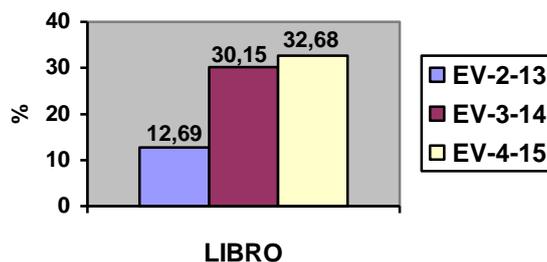


Gráfico nº 6. Porcentaje de audiciones

De la editorial Marfil (Gráfico nº 7), hemos analizado cuatro textos de la colección *Un mundo de sonidos (A, B, C y D)*. Presentan una media de audiciones alta (64, 94%) advirtiéndose diferencias entre los cursos en el proyecto editorial. En el texto correspondiente a 2º de la ESO se aprecia un número muy elevado de audiciones musicales (97%) frente al 38,56% de uno de los dedicados a 3º de la ESO. En los otros niveles la presencia de audiciones es alta. Se observa que no existe criterio de progresión ascendente en la presencia de audiciones y que tampoco hay ninguna homogeneidad entre los cursos (subhipótesis nº 2).

EDITORIAL MARFIL

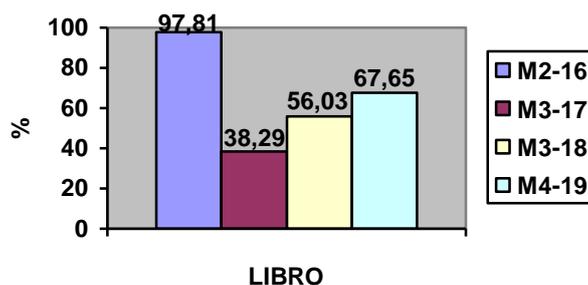


Gráfico nº 7. Porcentaje de audiciones

De la editorial McGraw-Hill (Gráfico nº 8) sólo se ha analizado un texto destinado a 3º de la ESO denominado *Proyecto B*. En él, la presencia de la audición es baja, si bien es la única actividad musical propuesta, ya que el resto es texto con información teórica sobre música y músicos.

No podemos extraer conclusiones generales sobre la presencia de la audición de la música en este proyecto editorial.

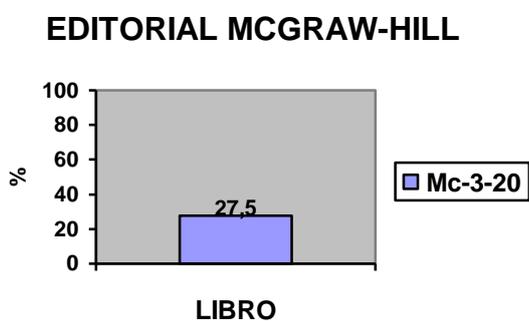


Gráfico n° 8. Porcentaje de audiciones

Los libros analizados de la editorial Pearson (Gráfico n° 9) titulados *Dando la nota* correspondientes a los niveles de 2° y 3° de la ESO reflejan una presencia alta de la audición musical (62, 62%) con una progresión ascendente según el nivel académico. Confirman las subhipótesis n° 1 y n° 2.

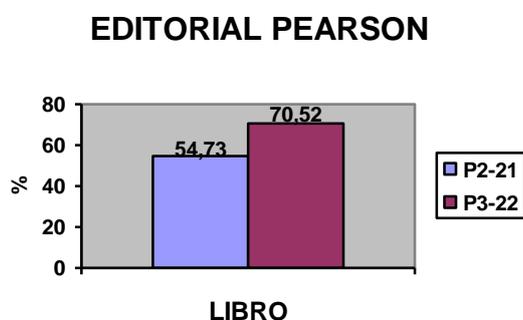


Gráfico n° 9. Porcentaje de audiciones

La editorial Santillana (Gráfico n° 10) presenta en los dos libros analizados una media de 33,72% de audiciones, lo que nos da un índice medio-bajo de audiciones. Se observa una progresión en función del curso con un mayor porcentaje en 3° que en 2°. El bloque específico de “Audición” está dentro de “Práctica musical” y también contiene actividades de audición el bloque de “Interpretación y análisis de partituras”. De esta manera, relaciona la práctica musical con la audición, al proponer la interpretación de adaptaciones de las obras que se escuchan.

EDITORIAL SANTILLANA

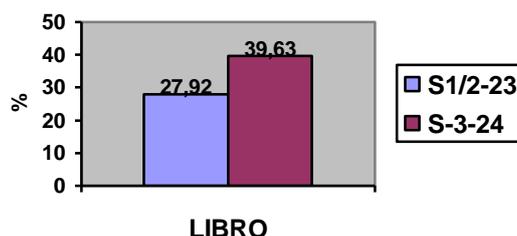


Gráfico nº 10. Porcentaje de audiciones

La editorial S.M. (Gráfico nº 11) presenta los porcentajes más bajos de audición musical en relación con las otras editoriales (9,79%) siendo su nivel más alto el de 2º de la ESO y el más bajo el de 3º de la ESO. La escasa dedicación de esta editorial a la audición se justifica porque destina sus páginas a realizaciones prácticas de los otros bloques de contenido.

Dedica un apartado a Audiciones con un subtítulo denominado “Guía de audición”. Mayoritariamente se trata de una explicación teórica y de apreciación musical. También hay audiciones en un apartado denominado “Ejemplo sonoro”, destinado a ofrecer muestras de instrumentos musicales, tipos de voces, tipos de músicas, etc.

EDITORIAL SM

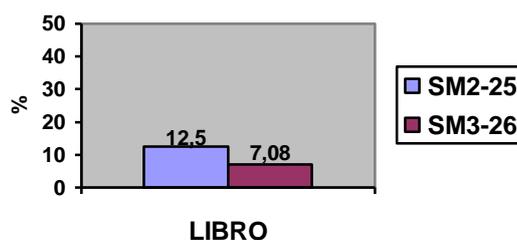


Gráfico nº 11. Porcentaje de audiciones

De la editorial Teide (Gráfico nº 12) hemos estudiado dos textos que pertenecen a dos niveles distintos y a autores y líneas editoriales diferentes. Consideramos que por este motivo son muy dispares sus resultados. Si bien la media editorial es de un 65,03%, este dato no es significativo ya que el nivel analizado para el Primer Ciclo de la ESO, cuyo autor es Alberto Serrano, muestra un porcentaje relativamente bajo e inferior a la media; mientras que el texto de Rosa Sabater, destinado al curso 4º de la ESO, presenta

un porcentaje elevadísimo de audiciones de manera que se han cuantificado más audiciones que número de páginas.

EDITORIAL TEIDE

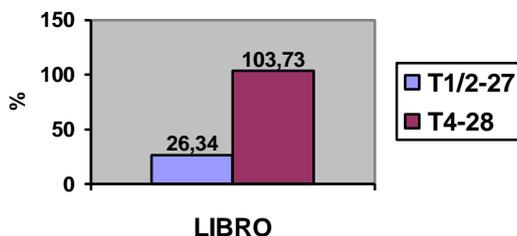


Gráfico nº 12. Porcentaje de audiciones

En respuesta a la subhipótesis nº 1, podemos afirmar que la audición musical es una actividad muy frecuente en los libros de texto de Secundaria. Como puede observarse en el Gráfico nº 13, las editoriales con una alta frecuencia de audiciones son Pearson, Marfil, Teide y Casals, y las de menor frecuencia SM, Everest y Editex; en la mediana se sitúan las editoriales Mc Graw-Hill, Santillana y Edelvives.

PORCENTAJE DE AUDICIONES POR EDITORIAL

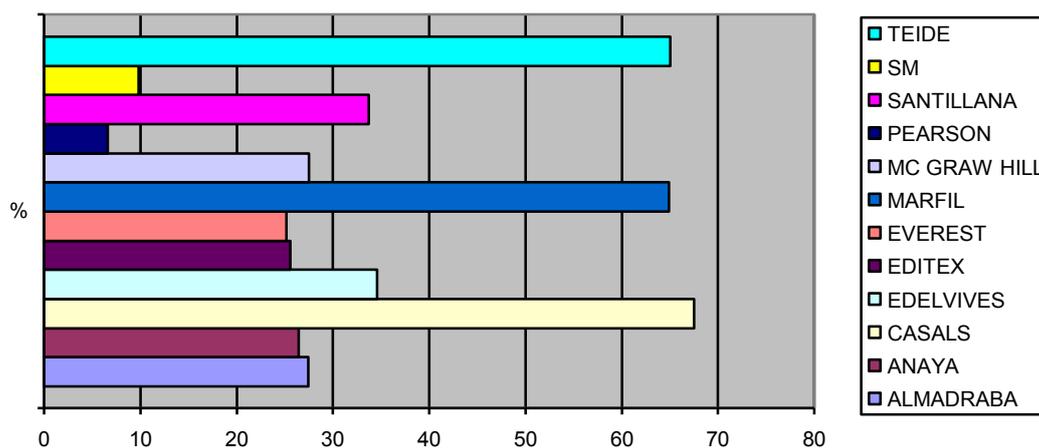


Gráfico nº 13

Análisis por cursos

Se presentan a continuación el porcentaje de audiciones distribuido en los distintos cursos de Secundaria.

En el Primer Ciclo de Secundaria, en el que la asignatura Música se imparte en 2º de la ESO, puede observarse en el Gráfico nº 14 la falta de homogeneidad entre las distintas editoriales. La media aritmética inter-editoriales es de un 36,54%; la editorial con mayor presencia de la audición es Casals seguida de Pearson; la editorial con menor presencia de audiciones es Teide¹, seguida de SM y Everest. En la mediana se sitúan el resto de ellas con valores que oscilan desde el 26,34% al 36,54%.

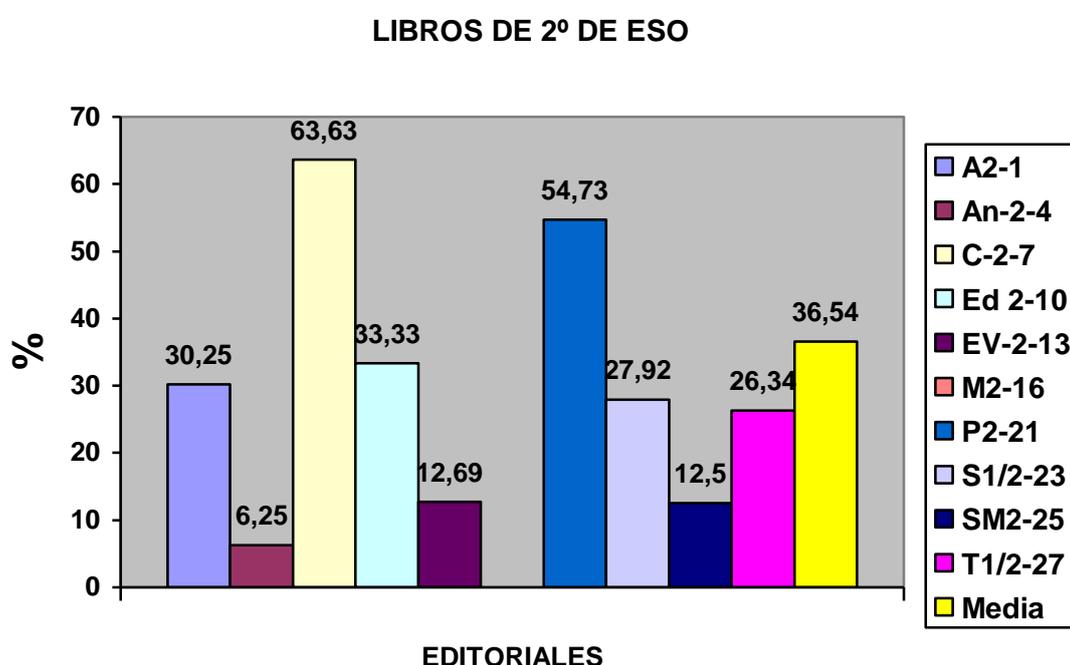


Gráfico nº 14. Porcentaje de audiciones por curso

En el segundo ciclo de Secundaria, la asignatura Música se imparte en los cursos 3º y 4º. Como puede comprobarse en los Gráficos nº 15 y nº 16, el porcentaje de audiciones ha aumentado respecto al Primer Ciclo de Secundaria. Así, en 3º la presencia de la audición en las distintas editoriales se acerca al 40% y en 4º de la ESO supera el 52%.

¹ Nos referimos al texto titulado ¿Hacemos música?, cuyo autor es Alberto Serrano referenciado en el Anexo III como T-1/2-27.

En 3º de la ESO, la media aritmética es de un 39,88% de audiciones. La editorial que ofrece más audiciones es Pearson, con una cifra muy alta (70,52%), seguida de uno de los textos de Marfil (56,03%); la que menos es McGraw-Hill (27,11%). Se advierte, sin embargo, cierta homogeneidad en los libros de 3º de ESO de Secundaria del resto de las editoriales ya que presentan una franja de audiciones que se sitúa entre el 27,5% y el 40,71%.

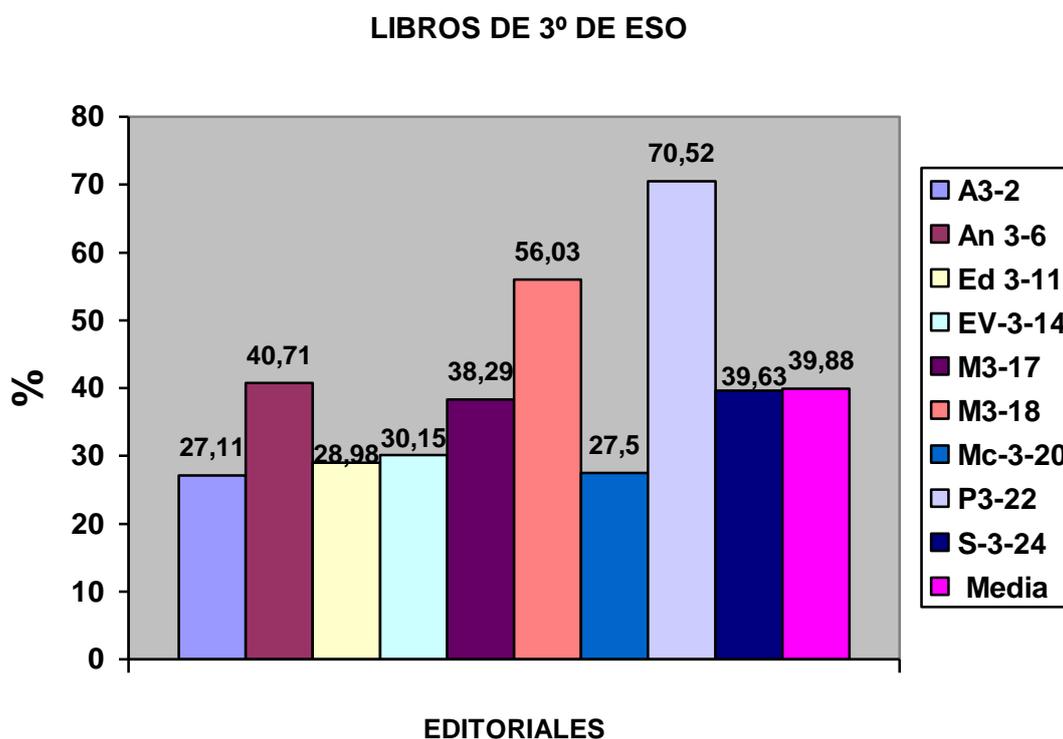


Gráfico nº 15. Porcentaje de audiciones por curso

En el curso 4º de la ESO la actividad de audición musical es la más relevante con un valor alto, cuya media aritmética es un 54,32%. Se observa una evidente falta de homogeneidad en el tratamiento de la audición entre las distintas editoriales (Gráfico nº 16). Así, el texto publicado por la editorial Teide destaca por su elevado número de audiciones, ya que contiene más audiciones que número de páginas. También las editoriales Marfil y Casals presentan un porcentaje muy alto de audiciones; por el contrario, el texto de Editex tiene un porcentaje bajo; Anaya, medio-bajo y Everest medio-alto.

LIBROS DE 4º DE ESO

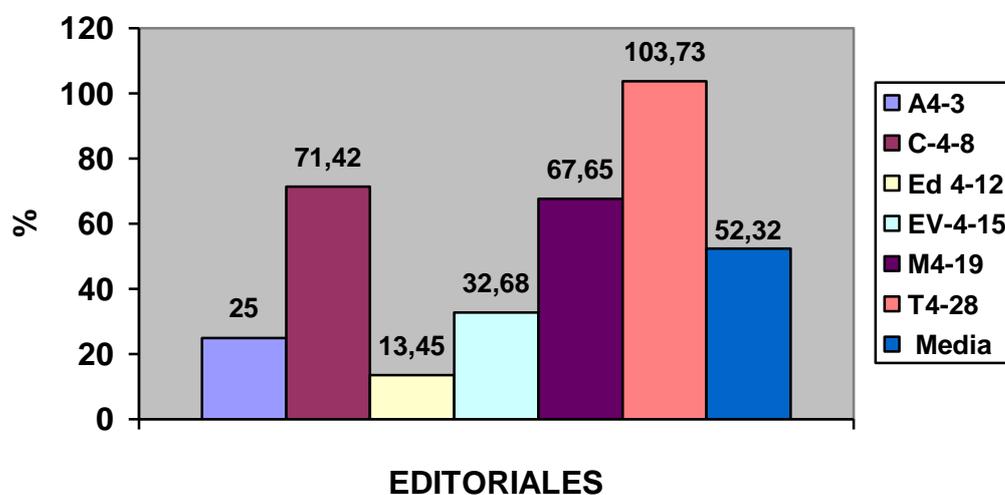


Gráfico nº 16. Porcentaje de audiciones por curso

Del análisis de todos estos datos puede concluirse que la subhipótesis nº 1 ha quedado demostrada advirtiéndose una progresión por cursos tal y como se refleja en el Gráfico nº 17. En relación con la subhipótesis nº 2 se demuestra la falta de homogeneidad en la presencia de audiciones musicales en los distintos cursos.

PORCENTAJE DE AUDICIONES POR CURSO

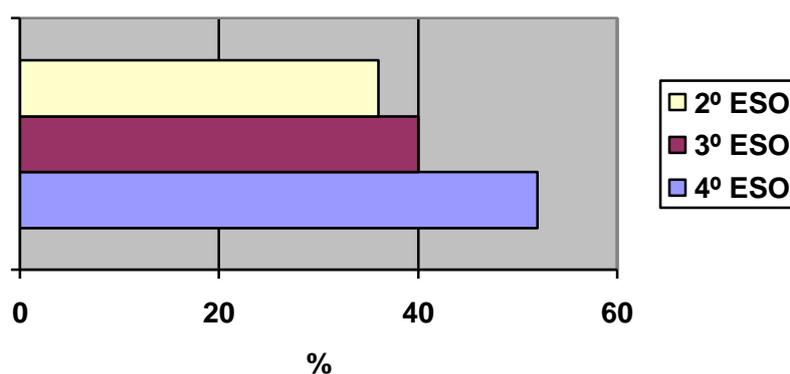


Gráfico nº 17

6.1.2. Porcentaje de audiciones por unidad

En el índice nº 12 del instrumento de registro de la información, se ha recogido el número de audiciones que contiene cada unidad didáctica. Tras la observación de este índice en el Anexo III, realizaremos el siguiente análisis cualitativo por editoriales, ordenadas por orden alfabético y por cursos.

La editorial Almadraba presenta una falta de homogeneidad en los tres cursos y en ninguno de ellos se han extraído conclusiones de la media aritmética porque este número no aportaría ningún dato real. Así, el número de audiciones por unidad tiene las siguientes oscilaciones: en el texto de 2º oscila de 4 a 17; en el texto de 3º oscila desde ninguna a 10 y en 4º desde 2 a 11 audiciones. En respuesta a la subhipótesis nº 2, se confirma la falta de homogeneidad en el número de audiciones por curso y por unidad didáctica.

En los textos de Anaya, respecto al número de audiciones por unidad, se aprecia cierta homogeneidad intra-curso y heterogeneidad entre los cursos, dado que el número de audiciones es muy dispar. En el texto destinado a 2º es de 5,44 audiciones por unidad y en el destinado a 3º de 11,33 audiciones por unidad. En respuesta a la subhipótesis nº 2, la falta de homogeneidad se advierte entre los cursos.

De los dos textos analizados de la editorial Casals, se comprobó que en el nivel destinado a 2º de la ESO el número de audiciones es muy variable, oscilando desde cuatro hasta diecisiete por unidad. Además, contiene un apartado denominado “Items” que presenta un número variable de audiciones muy breves que son ejemplificaciones. En el curso 4º de la ESO se registró también un alto grado de variabilidad, ya que oscila de 3 a 17. En ambos textos se confirma la subhipótesis nº 2 tanto intracurso como intercursos.

El texto analizado de la editorial Edelvives de 3º de la ESO contiene un número de audiciones que oscila entre dos y nueve, sin embargo presenta cierta homogeneidad y una media de 5,5 audiciones por unidad.

En los textos de la editorial Editex se advierte una significativa falta de homogeneidad. Así, en el texto de 2º, se han registrado valores que oscilan desde de 2 a 21 audiciones por unidad; en 3º, de 2 a 18. En 4º curso, la falta de homogeneidad se evidencia en que aparece una audición en la primera unidad y veintitrés en la última unidad.

En los tres textos publicados por la editorial Everest, en relación con el número de páginas por unidad didáctica, se observa variabilidad y falta de homogeneidad incluso entre un mismo curso. Así, de 2 a 13, en 2º; de 2 a 8, en 3º; y de 2 a 13, en 4º.

Igualmente, en los textos publicados por la editorial Marfil no se observó homogeneidad en el número de audiciones por unidad. Es el caso del texto de 4º de la ESO, en el que hay unidades sin audiciones frente a otras en que aparecen 33. Además, en uno de los textos destinados a 3º de la ESO, se oscila entre 8 y 33 audiciones por unidad didáctica.

En el texto analizado de la editorial McGraw-Hill, respecto al número de audiciones por unidad didáctica, no hay ninguna homogeneidad ya que es muy variable variando de 3 a 14 audiciones por unidad.

Sin embargo, en los dos textos analizados de la editorial Pearson titulados “Dando la nota”, si bien el número de audiciones por unidad no es homogéneo, puede decirse que tienen una media en torno a 9 audiciones por unidad.

Igualmente ocurre en los dos textos de la editorial Santillana, en los que la media aritmética de audiciones por unidad se sitúa en 3.

La editorial SM muestra un número de audiciones por unidad bastante homogéneo con una media en 2º de la ESO de 2,11 y de 3,11 audiciones en el texto para 3º de la ESO.

Los dos textos de la editorial Teide registran un número de audiciones con cierta homogeneidad, con una media de cinco audiciones por unidad en 1º y de 18,5 en el texto de 4º.

Puede concluirse que en todas las editoriales analizadas, a excepción de S.M. Santillana y Pearson, el número de audiciones es muy variable. En algunos de ellos, como los de las editoriales Almadra o Marfil, varias audiciones se agrupan en una unidad mientras que en otras no figura ninguna. Por tanto, en relación con la subhipótesis nº 2, se confirma la falta de homogeneidad en el tratamiento de la audición en las distintas unidades didácticas.

6.1.3. Análisis global

Tras lo expuesto con anterioridad, sólo nos queda señalar aquí que se confirma que la audición de obras musicales es una actividad muy relevante en los libros de texto analizados en los distintos cursos y editoriales. Además, es más relevante que otras

actividades de expresión vocal, corporal o instrumental. También hemos podido comprobar que la audición musical recibe un tratamiento muy desigual en las distintas editoriales y cursos en relación con el número de audiciones, el porcentaje de la actividad de audición y el número de audiciones por unidades didácticas.

6.2. Análisis de la Variable nº 2. Tipos de música

Los resultados se analizan aquí siguiendo el mismo orden que en el estudio de la variable anterior para la totalidad de las categorías expuestas en el capítulo 5 de este trabajo y que se reflejaron directamente en los índices del nº 13 al nº 18 del instrumento de registro (Anexo II). Se comparan además entre sí las categorías a, c, d y f correspondientes, respectivamente, a la música culta del siglo XX, la popular moderna, la cinematográfica y las world music, por ser todas ellas manifestaciones musicales del pasado siglo. Se ha realizado el recuento de música clásica o culta anterior al siglo XX y de la música folclórica y de la étnica, pero no se ha realizado el análisis cualitativo de los datos por no contribuir a los objetivos de nuestra investigación.

Los resultados obtenidos nos permitirán responder a las subhipótesis nº 3, nº 4, nº 5 y nº 6.

6.2.1. Análisis por editoriales

En los textos de la editorial Almadraba (Gráfico nº 18), en términos globales, la música de distintos estilos del XX es ligeramente mayoritaria. Todos ellos suman un total de 90 de audiciones, lo que supone un 57%, frente a las 81 audiciones de música culta anterior al siglo XX (41%) y las 23 de música folclórica (12%). Se aprecia que, de todos los estilos del siglo XX, la categoría de música popular moderna es la más favorecida, frente a la que menos, que es la world music.

TIPOS DE MÚSICA. EDITORIAL ALMADRABA

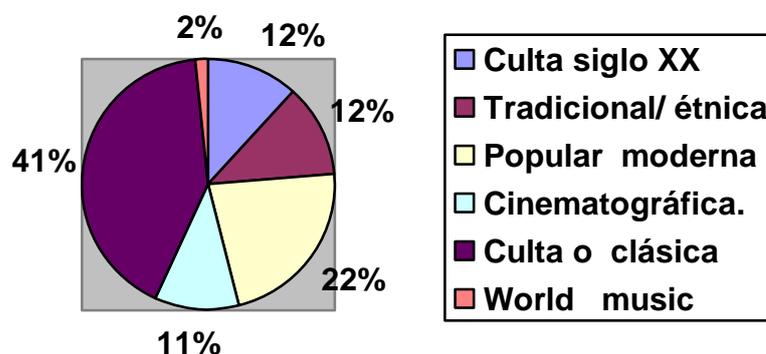


Gráfico nº 18

En relación con los niveles, (Gráfico nº19) muestra un repertorio heterogéneo y diferente en los distintos cursos. Así, en 4º de la ESO se escucha más música moderna y cinematográfica y menos contemporánea; en 1º y en 3º, más música culta o clásica anterior al siglo XX, y en 1º, mayor presencia de la música tradicional. Se confirman las subhipótesis nº 5 y nº 6.

TIPOS DE MÚSICA POR CURSOS. EDITORIAL ALMADRABA

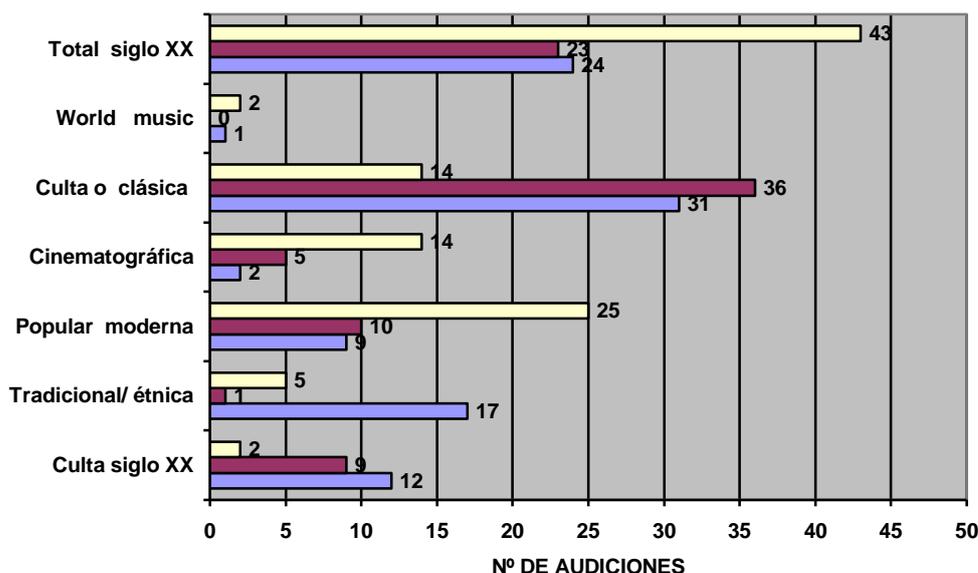


Gráfico nº 19

En los textos de la editorial Anaya, la música culta anterior al siglo XX y la música popular folclórica suman un 45% del total de audiciones. El 55% restante lo conforman los distintos estilos dentro del siglo XX. En el Gráfico n° 20 puede apreciarse que, dentro de la música contemporánea, la world music es la que menos presencia tiene y la popular moderna la mayoritaria, seguida de la música culta del siglo XX. Es bastante significativo, en relación con otras editoriales, la escasa presencia de la música cinematográfica, ya que apenas se utiliza, a excepción de la creada por Eva Gancedo, autora del texto y compositora especializada en música de cine.

TIPOS DE MÚSICA. EDITORIAL ANAYA

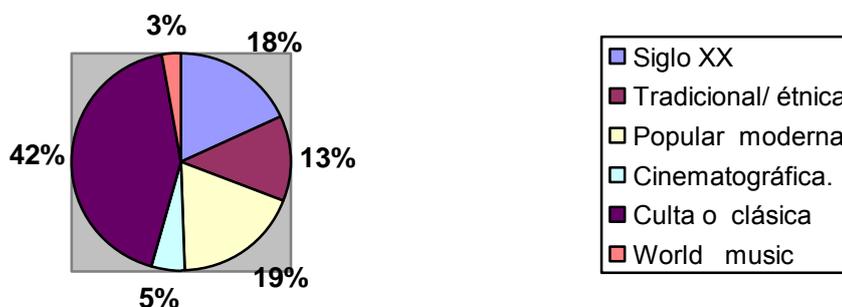


Gráfico n° 20

Existen diferencias en la selección del repertorio en los textos de la propia editorial. Así, en el Gráfico n° 21 puede observarse que los textos An 2-4 y An-3-6 ofrecen una propuesta basada en un importante peso de la música clásica anterior al siglo XX, seguido de la culta del siglo XX y de la popular moderna. En el texto An-2-5, los distintos estilos están más repartidos, aunque es mayoritaria también la música clásica pero en un porcentaje menor, seguida muy de cerca por la tradicional o étnica. Los títulos de las unidades se refieren a conceptos musicales sobre los que gira el tema. Los bloques en los que se estructuran las unidades ya reflejan una intencionalidad por ofrecer músicas de distintas culturas. Sin embargo, esto se refleja en los contenidos teóricos, pero no en las audiciones. Por ejemplo, hay menos audiciones de música moderna y sobre todo, de world music.

En el Gráfico n° 21 puede observarse también que la editorial tiene dos libros casi idénticos. Así, An 2-4 tiene el mismo año de publicación, autores, ilustraciones que

otro libro del mismo año y título y curso de la editorial: An-2-5. El contenido es semejante, el número de páginas y el diseño de portada es muy similar. En el primero es un piano azul sobre fondo amarillo y rótulos en rojo y blanco; en el segundo es una tuba azul sobre fondo amarillo y rótulos en rojo y blanco. La inclusión de un apartado dedicado a las competencias básicas, reguladas en los nuevos currículos de la LOE, nos hace pensar que es posterior, que está pensado para aquellas comunidades en las que se imparte música en 1º y en 2º de ESO. Esto se corrobora, además porque el contenido, formato, autores e ilustración son exactamente iguales a otro título que se llama Anaya 3 y que figura en esta relación denominado An-3-6.

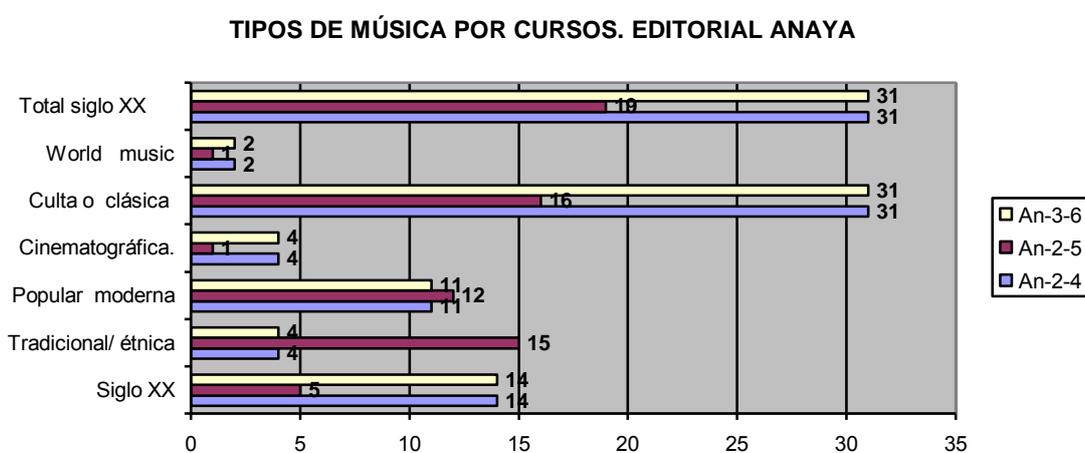


Gráfico nº 21

En términos globales, la editorial Casals (Gráfico nº 22) presenta un planteamiento de los distintos tipos de música bastante equilibrado, con la excepción de la poca presencia de la world music. La música clásica es mayoritaria, seguida de la popular moderna.

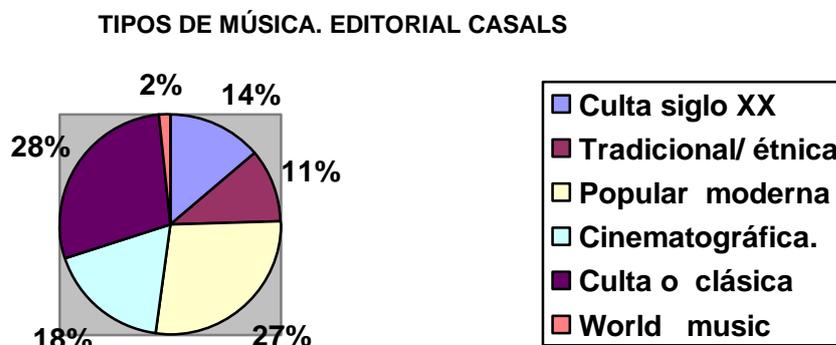


Gráfico nº 22

Sin embargo el estudio por cursos (Gráfico nº 23) denota la gran desigualdad de repertorio en dos textos analizados a pesar de pertenecer los dos textos al mismo proyecto editorial y ser obra de los mismos autores. Además de que en 2º curso el número de audiciones es casi el doble que en 4º curso, se producen importantes cambios en el repertorio: en 2º es mayoritaria la música clásica y escasa en 4º; la música cinematográfica en 2º curso tiene una presencia significativamente mayor que en 4º; y la música culta del siglo XX aparece ligeramente menos en 4º que en 2º.

Se confirman las subhipótesis nº 2 y nº 3.

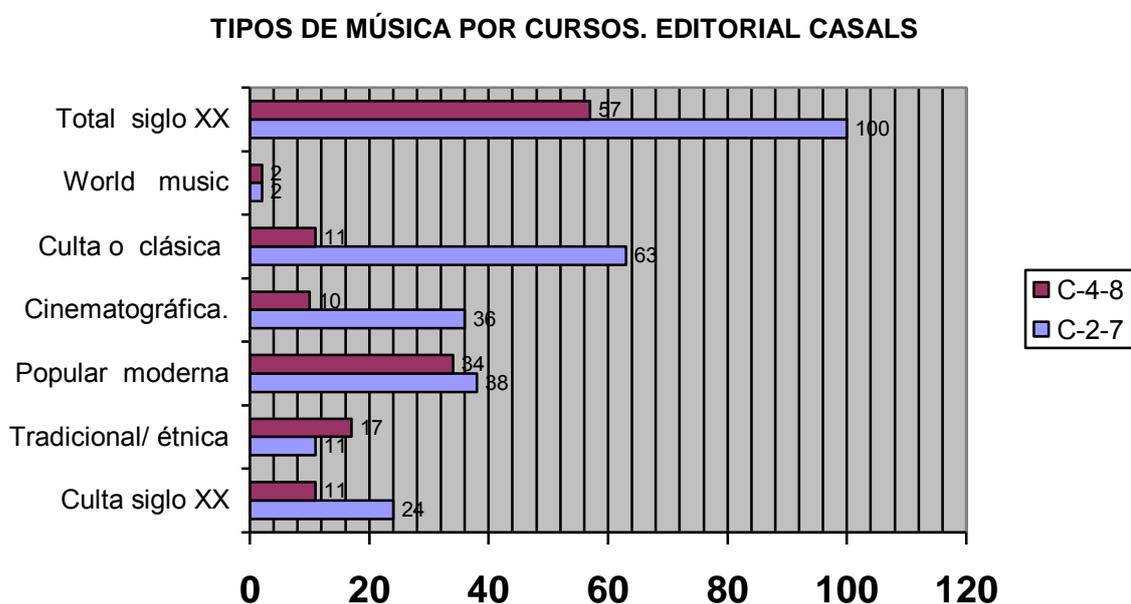


Gráfico nº 23

Respecto a la editorial Edelvives, sólo podemos aportar un estudio sobre el repertorio en el curso 3º de la ESO (Gráfico nº 24). Como puede apreciarse, se trata de un texto con una acusada orientación hacia la música culta o clásica de todos los siglos y una menor predilección hacia otros estilos. No aparece ninguna audición de world music; la tradicional o étnica es escasa y, respecto la música del XX, la culta y la moderna en conjunto superan a la cinematográfica. Se confirman, por tanto, las subhipótesis nº 3 y nº 5.

TIPOS DE MÚSICA. EDITORIAL EDELVIVES

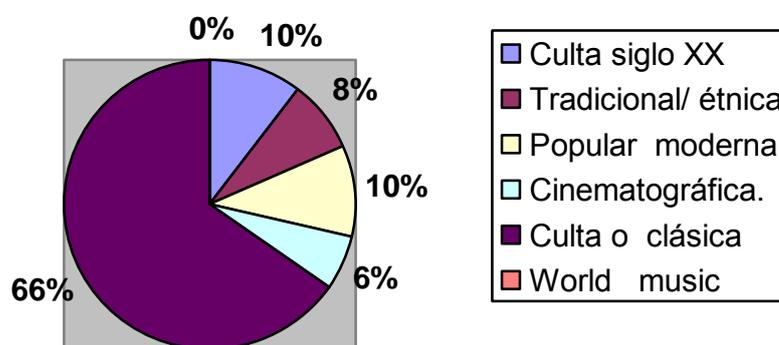


Gráfico n° 24

El análisis general del repertorio de la editorial Editex (Gráfico n° 25) muestra una clara orientación historicista de la música, con una presencia mayoritaria de la música culta, nula de la world music, escasa de la tradicional y baja de la cinematográfica. La música moderna está representada en un nivel medio bajo. Se confirma la subhipótesis n° 4.

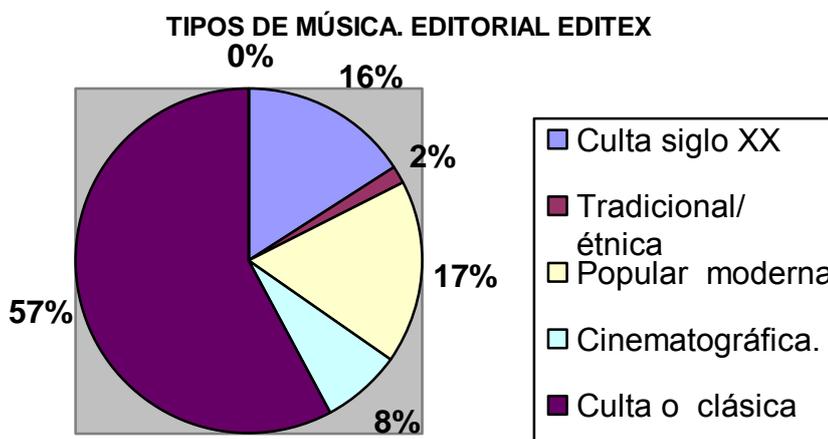


Gráfico n° 25

En el análisis por cursos de la editorial se aprecian diferencias entre los cursos (Gráfico n° 26). Las categorías de música tradicional, world music y cinematográfica se mantienen más o menos invariables en los tres cursos; las mayores diferencias están en la música clásica y en la popular. La música clásica es la mayoritaria en 2° y va

perdiendo peso hasta 4º; sin embargo, en la música moderna tiene un porcentaje muy bajo en 2º, nula en 3º y alta en 4º. Se confirman la subhipótesis nº 2 y nº 6.

TIPOS DE MÚSICA POR CURSOS. EDITORIAL EDITEX

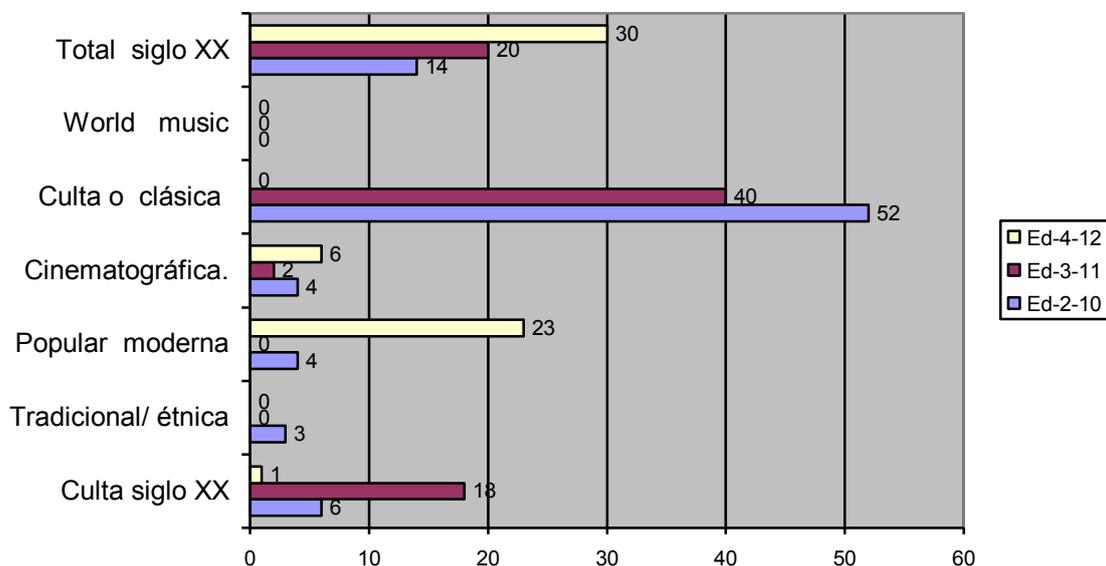


Gráfico nº 26

La editorial Everest (Gráfico nº 27) es una de las editoriales que presenta un enfoque más historicista, ya que opta por un repertorio fundamentado en la música clásica anterior al siglo XX (59%). De entre las categorías de músicas del siglo XX, también es mayoritaria la culta, seguida de la cinematográfica. La música moderna y la world music tienen una presencia muy escasa. Se confirma la subhipótesis nº 4.

TIPO DE MÚSICAS. EDITORIAL EVEREST

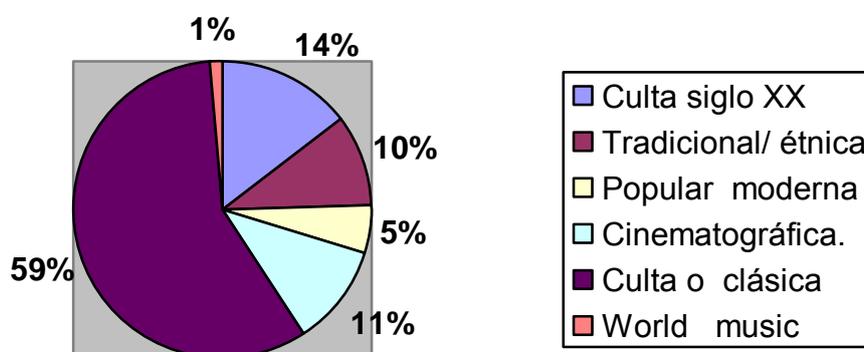


Gráfico nº 27

Un análisis diferenciado (Gráfico nº 28) del repertorio de los tres cursos evidencia que el texto de 2º es el que contiene menos audiciones y un repertorio más heterogéneo. Se trata de un texto muy centrado en la apreciación de los elementos del lenguaje musical y su ejemplificación con audiciones. El texto de 3º tiende significativamente hacia el repertorio clásico en menoscabo de la música culta del siglo XX, la cinematográfica, la étnica y sobre todo las world music o la música popular moderna; de estas dos últimas no aparece una sola audición. El texto de 4º, sin embargo, reduce el número de audiciones clásicas y amplía el repertorio: incluye música tradicional y aumentan las audiciones del siglo XX, tanto de música culta como popular moderna o cinematográfica. Es el único curso en el que se escuchan audiciones de world music. Se confirman las subhipótesis nº 3, nº 5 y nº 6.

TIPOS DE MÚSICA POR CURSOS. EDITORIAL EVEREST

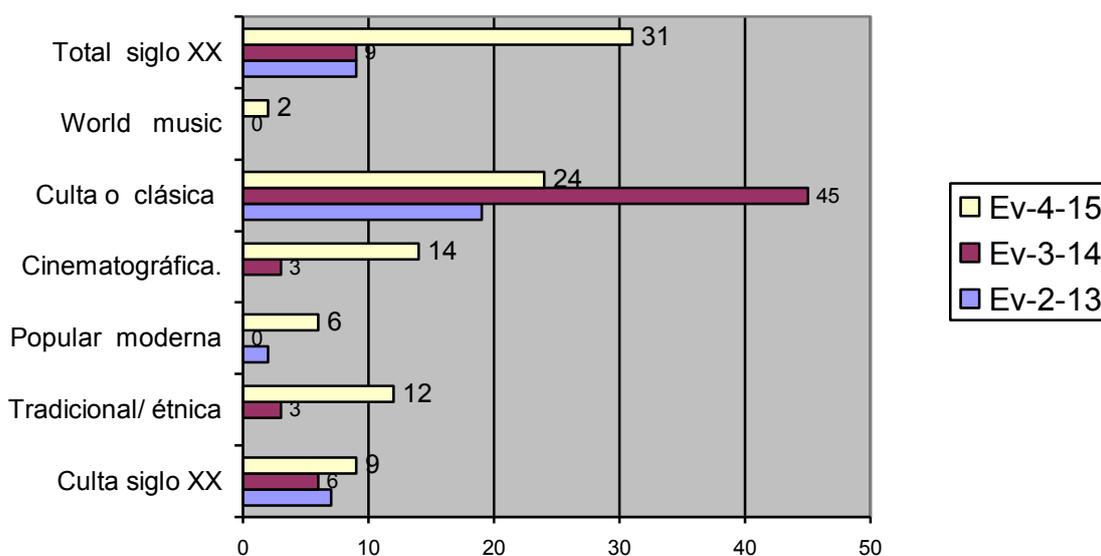


Gráfico nº 28

La editorial Marfil titula “Un mundo se sonidos” a su proyecto editorial. Del análisis de cuatro textos de la editorial Marfil, (Gráfico nº 29) deducimos que el repertorio se orienta preferentemente hacia la música compuesta en el siglo XX, con un porcentaje del 63% del total. De todas las categorías, la música popular es la más habitual (35%) seguida de la cinematográfica (14%). Al igual que en otras editoriales, la presencia de las world music es escasa.

TIPOS DE MÚSICA. EDITORIAL MARFIL

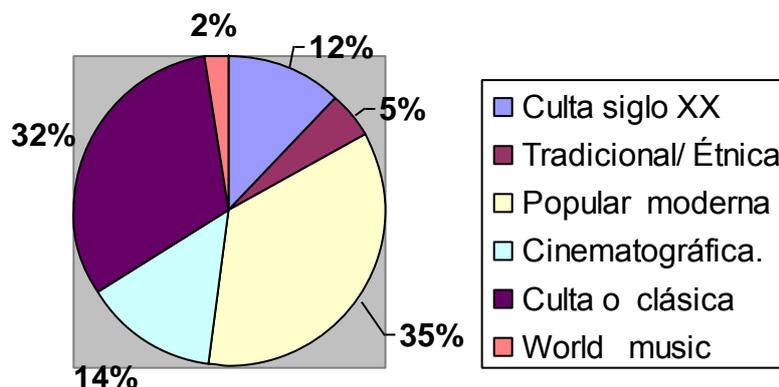


Gráfico n° 29

Un análisis por cursos nos indica una gran heterogeneidad en el repertorio entre los distintos cursos de Secundaria. (Gráfico n° 30). Predomina la música del siglo XX sobre otras, pero encontramos algunas diferencias. En 4º aumenta considerablemente el número de audiciones de música moderna y disminuye el de música clásica anterior al siglo XX. En 2º curso, en el repertorio de música moderna tienen un papel muy relevante The Beatles. En 4º, se centra en la historia de la música moderna. La editorial presenta dos títulos para 3º de la ESO, uno de los cuales es una copia casi exacta de otro llamado “Un mundo de Sonidos 3 para comprender y manejar el lenguaje de la música”, publicado por la misma editorial y los mismos autores en 2006, previo a la reforma LOE. En el catálogo, explica que su proyecto editorial tiene dos versiones para el mismo curso, con diferentes puntos de vista sobre los contenidos recogidos en la legislación. Se ofrece la posibilidad de que el profesor o profesora elija uno de estos proyectos para un mismo curso porque algunos docentes quieren plantear sus clases teniendo como eje central la evolución de la música y los diferentes estilos (“Un mundo de sonidos C”) y otros prefieren plantearla desde el estudio de distintos elementos musicales y su desarrollo (“Mundo de sonidos A”).

En relación con las subhipótesis, se confirman las n° 2, n° 5 y n° 6; y no se confirma la n° 4 ya que en estos textos predominan las audiciones de música del siglo XX.

TIPOS DE MÚSICA POR CURSOS. EDITORIAL MARFIL

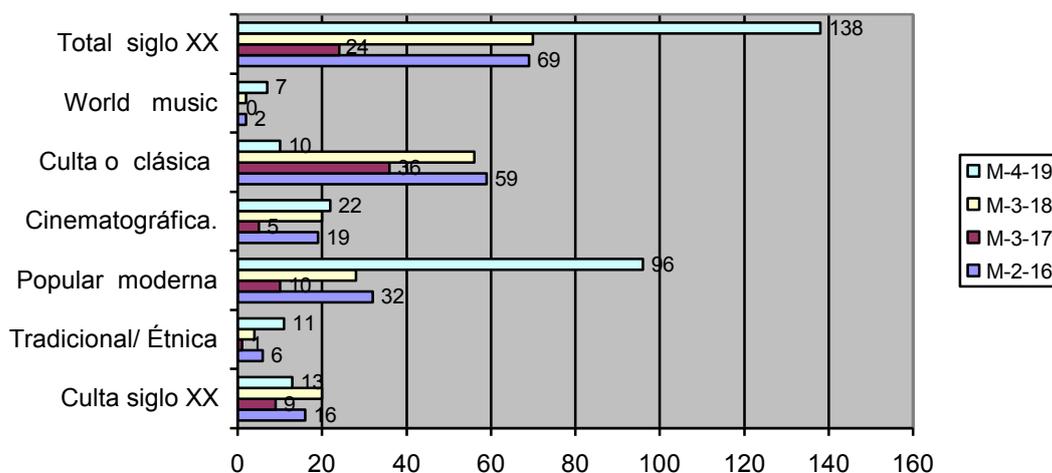


Gráfico nº 30

De los datos obtenidos por el único texto analizado de la editorial McGraw-Hill, deducimos que en 3º de la ESO, el repertorio está destinado mayoritariamente a la música culta o clásica anterior al siglo XX (68%) (Gráfico nº 31). A diferencia de otros textos, no encontramos ninguna audición de música popular, pero sí un porcentaje más elevado de músicas de las llamadas world music. La música culta del siglo XX y la cinematográfica obtienen porcentajes más bajos. Se confirman, por tanto, las subhipótesis nº 3 y nº 5.

TIPOS DE MÚSICA. EDITORIAL MCGRAW-HILL

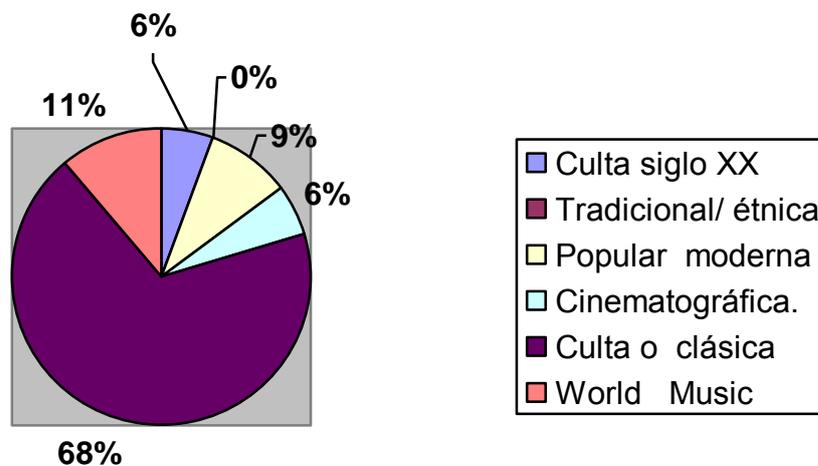


Gráfico nº 31

El repertorio de audiciones de los textos denominados “Dando la nota” de la editorial Pearson tiende mayoritariamente hacia la música clásica anterior al siglo XX con un porcentaje de un 53%. En los dos textos analizados se aprecia un planteamiento cronológico de la historia de la música.

Dentro de las categorías de música del siglo XX, la música culta es también la mayoritaria, seguida de la cinematográfica, lo que denota interés por la música sinfónica y de corte clásico. Las músicas popular moderna y las world music tienen una presencia menor.

TIPO DE AUDICIONES. EDITORIAL PEARSON

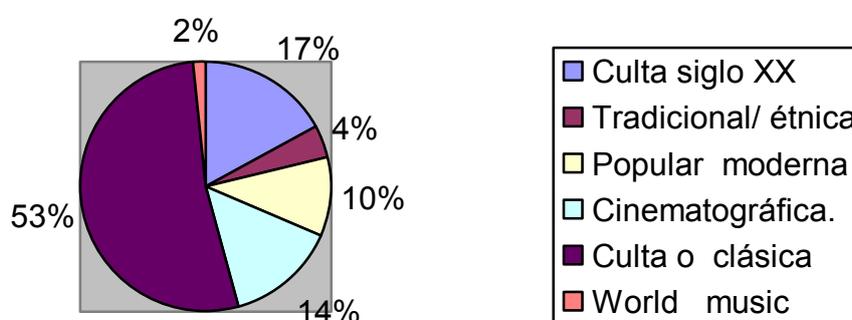


Gráfico nº 32

Del análisis diferenciado del repertorio en los dos cursos se deduce cierta homogeneidad en los criterios de selección del repertorio entre los cursos, a pesar de estar creados por autores diferentes. Se exceptúa la categoría de world music, que tiene una presencia nula en el tercer curso. En los dos textos figura el apartado “Contextos musicales” que desarrolla en cada unidad un periodo de la historia de la música mediante un recorrido histórico cronológico. Se confirman las subhipótesis nº 3 y nº 5.

TIPOS DE MÚSICA POR CURSOS. EDITORIAL PEARSON

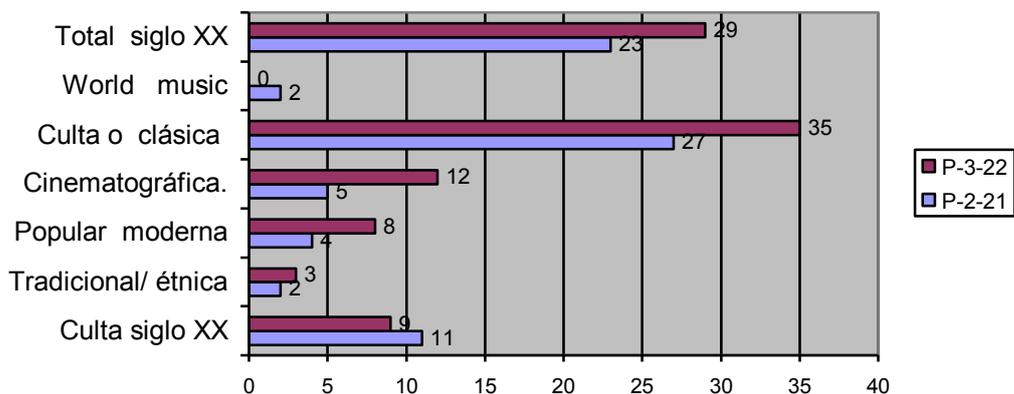


Gráfico n° 33

Los libros analizados de la editorial Santillana (Gráfico n° 34) presentan un repertorio de audiciones con una alta presencia de la música clásica (45%) y un porcentaje de 42% de música de distintos estilos del siglo XX. A diferencia de otros proyectos editoriales, los textos de Santillana ofrecen un mayor porcentaje de músicas del llamado world music. Las categorías de música del siglo XX por orden de relevancia son: música popular, música culta, música cinematográfica y world music.

TIPO DE MÚSICAS. EDITORIAL SANTILLANA

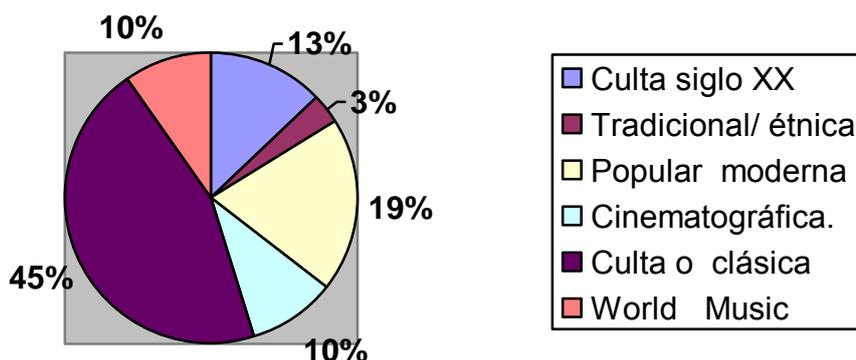


Gráfico n° 34

El estudio diferenciado de los textos por cursos muestra un aumento en el número de audiciones en 3º curso respecto a 2º. Este último es un texto bastante parco en audiciones; propone un repertorio variado, pero con una importante presencia de la música clásica. En 3º de Secundaria, el repertorio tiende más hacia lo clásico frente a las otras categorías. El planteamiento general del libro es de tipo historicista, por lo que las audiciones ejemplifican la historia de la música de manera similar a los antiguos textos de 1º de BUP. Incluso el último capítulo dedica unas páginas a realizar una recapitulación de la historia de la música. En relación con las subhipótesis, se confirma la nº 5 y la nº 7.

TIPOS DE MÚSICA POR CURSOS. EDITORIAL SANTILLANA

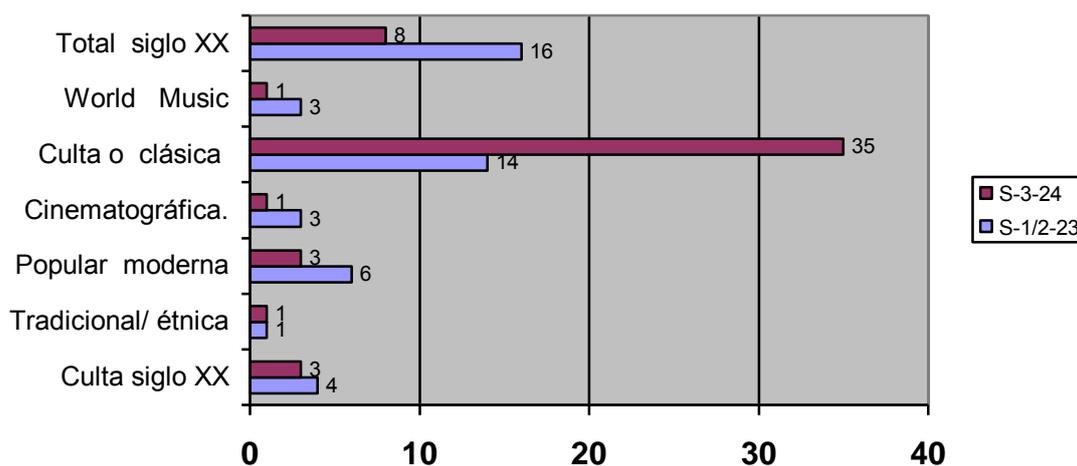


Gráfico nº 35

Los textos de la editorial SM (Gráfico nº 36) muestran un repertorio en el que más de la mitad de las audiciones corresponden a la música clásica. El total de audiciones de músicas del siglo XX alcanza un 39%, siendo la categoría mayoritaria la de la música culta. Menor presencia tiene la música popular moderna y la cinematográfica, seguida de la world music.

TIPOS DE MÚSICA. EDITORIAL SM

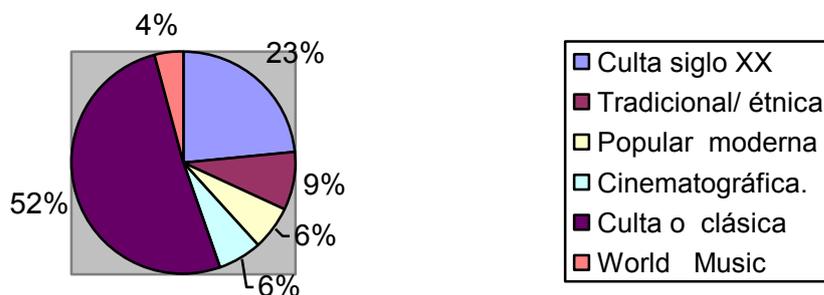


Gráfico n° 36

Un análisis diferenciado de las audiciones de SM (Gráfico n° 37) en los distintos cursos muestra una mayor presencia de las audiciones de música clásica en 3° curso en menoscabo de las del siglo XX.. Tienen en común los dos cursos la escasa presencia de las world music. Se confirman las subhipótesis n° 2 y n° 5; sin embargo, no puede confirmarse la n° 4, ya que la música culta del siglo XX presenta un alto porcentaje de aparición dentro del global de la música del siglo pasado.

TIPOS DE MÚSICAS POR CURSOS. EDITORIAL SM

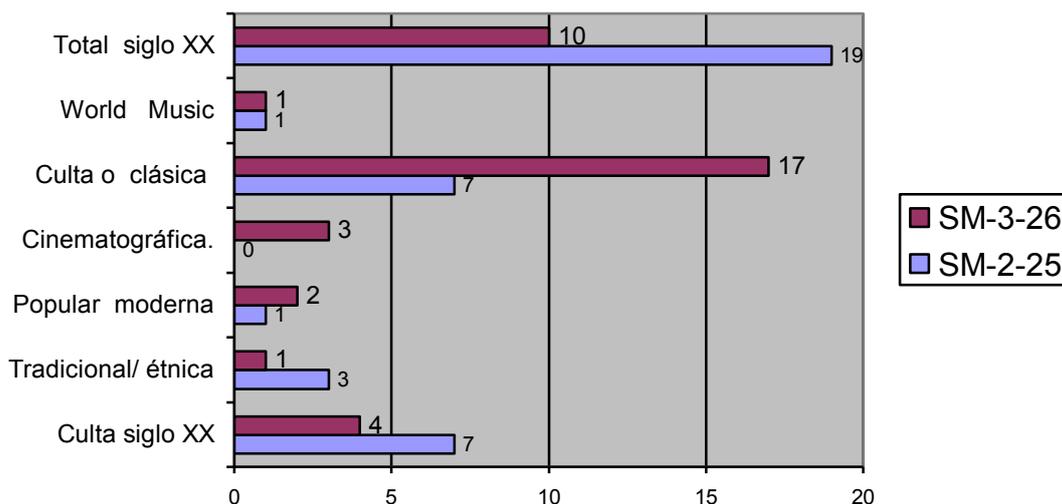


Gráfico n° 37

La editorial Teide (Gráfico nº 38) presenta un repertorio fundamentado en la música popular moderna, seguida de la clásica. A diferencia de otras editoriales, la música culta del siglo XX es minoritaria al igual que la tradicional y la world music.

TIPOS DE MÚSICA. EDITORIAL TEIDE

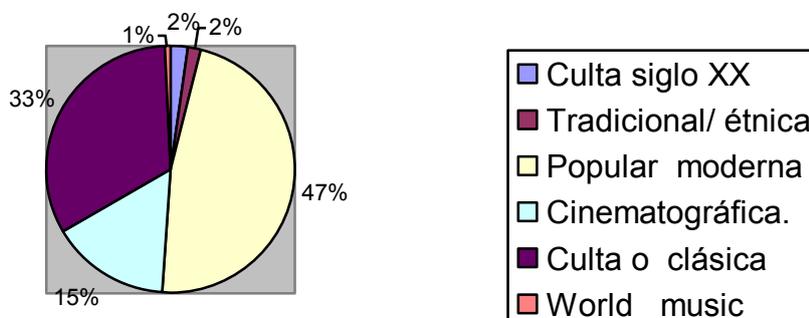


Gráfico nº 38

Sin embargo, consideramos que estos datos no son indicativos, ya que el estudio diferenciado por cursos de la editorial Teide (Gráfico nº 39) refleja grandes diferencias entre los dos niveles analizados. Estas se pueden atribuir no sólo al nivel, sino a que los dos textos corresponden a proyectos distintos dentro de la propia editorial y a autores diferentes. El primer nivel, destinado a 2º de la ESO tiene como autor a Alberto Serrano Ruiz Alarcón y forma parte del proyecto “¿Hacemos música?”. La mayoría de las audiciones están destinadas a ejemplificar los distintos aspectos del lenguaje musical. En cambio, el segundo texto, destinado a 4º de ESO, es de Rosa Sabater y forma parte de una serie de libros para 1º, 2º y 3º que no se han analizados en esta investigación por ser todos publicados antes de 2006. Como puede observarse en el Gráfico, predomina la música moderna; sin embargo, el tratamiento didáctico que se realiza de la música moderna es historicista, abundando en sus aspectos culturales y sociológicos. En relación con las subhipótesis, no podemos confirmar la nº 3, dada la predominancia del repertorio moderno, pero sí la nº 2, la nº 4 y la nº 6.

TIPOS DE MÚSICA. EDITORIAL TEIDE

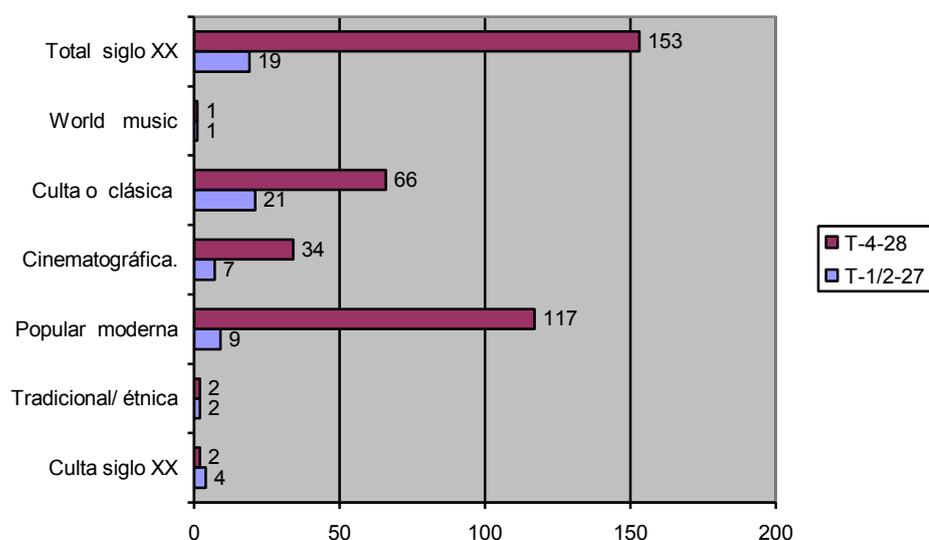


Gráfico nº 39

6.2.2. Análisis por cursos

En este momento del análisis de resultados, nos detenemos en los diversos tipos de música que se nos presentan en los libros escolares clasificados en los distintos cursos.

En el curso 2º de ESO (Gráfico nº 40), los once textos de nueve¹ editoriales analizadas presentan un repertorio variado, en el que predomina ligeramente el repertorio de música clásica o culta anterior al siglo XX (45%), que junto con el de música tradicional (9%) superan el porcentaje de los distintos estilos de música del siglo XX. En total, todas las categorías de música del siglo XX no alcanzan la mitad del repertorio (46%). Como puede apreciarse, la de menor presencia es las world music seguida de la cinematográfica y la culta del siglo XX. La música moderna es la más frecuente.

¹ En total se han analizado textos de doce editoriales. Los textos de 2º corresponden a nueve editoriales distintas.

TIPOS DE MÚSICA. 2º DE ESO

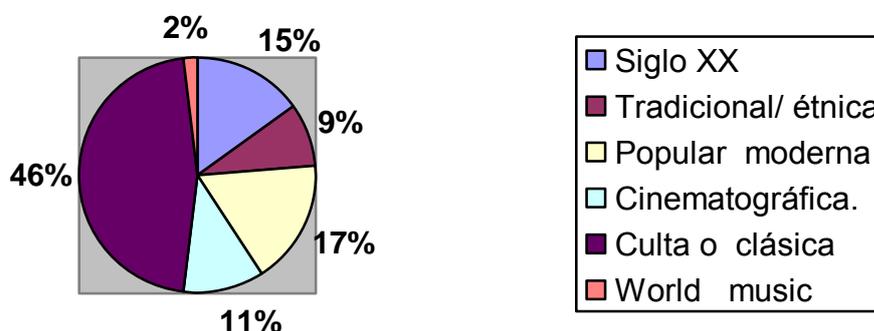


Gráfico n° 40

El estudio por editoriales en 2º de ESO (Gráfico n° 41) evidencia un repertorio muy heterogéneo y con algunas diferencias importantes entre ellas. A primera vista, se observa que las editoriales Casals y Marfil son las que tienen mayor número de audiciones, motivo por el que destacan en todas las categorías. Se aprecia que la editorial más inclinada hacia el repertorio del siglo XX es Casals seguida de Marfil y Anaya, esta última con un porcentaje similar de música clásica. En relación con el resto del repertorio, proporcionalmente es Edelvives quien otorga más relevancia a lo clásico. Las editoriales que más espacio dedican a la música moderna del siglo XX, son Marfil, Casals, seguidas de Anaya y Almadraba. Respecto a la música culta del siglo XX, destacan Casals, seguida de Marfil y Anaya. En la música cinematográfica, además de Casals y Marfil, destaca ligeramente con respecto a las demás la editorial Teide. En todas las editoriales se aprecia que no seleccionan audiciones de las world music. Las editoriales Almadraba y Anaya son las que han elegido un repertorio con más música tradicional que las demás. Se confirman las subhipótesis n° 2, n° 3, y no se confirma la n°4, porque la música culta contemporánea tiene más peso que otras del XX.

TIPOS DE MÚSICA POR EDITORIALES - 2º ESO

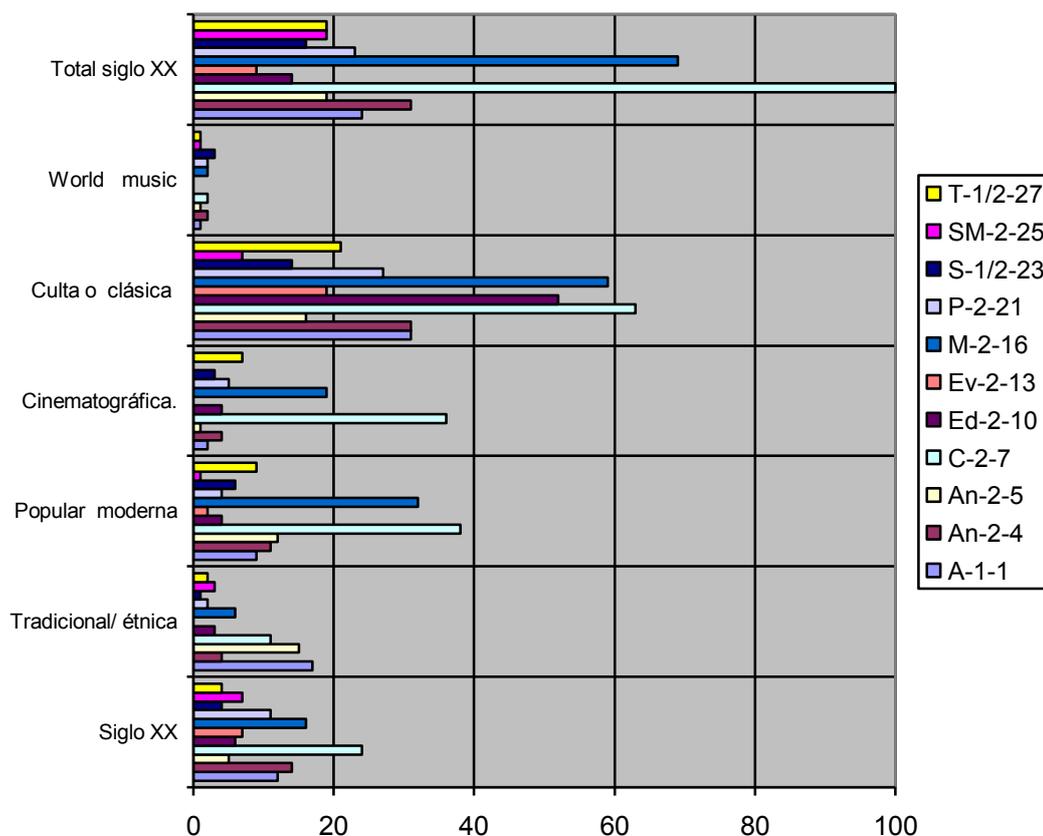


Gráfico nº 41

En el curso 3º de la ESO se ha realizado el análisis que se muestra en los Gráficos nº 42 y nº 43. El Gráfico nº 42 refleja que los libros de 3º de la ESO, en general, dan mayor relevancia al repertorio de audiciones de la música clásica y culta de acuerdo con un planteamiento historicista de la música. Por el contrario, la música tradicional (3%), el repertorio de audiciones del siglo XX alcanza sólo un porcentaje de un 37% por lo que podemos decir que más de la mitad de las audiciones son de épocas pasadas y aproximadamente un tercio de audiciones son del siglo XX.

El estudio del curso 3º en las distintas editoriales muestra una tendencia general en todas ellas hacia la música clásica, que es el estilo predominante (Véase Gráfico nº 43). Se hace especialmente evidente en las editoriales Everest, Edelvives, Mac Graw Hill, seguidas de las editoriales Anaya, Santillana y Pearson. Se confirman las subhipótesis nº 3 y nº 5.

TIPO DE MÚSICAS. 3º DE ESO

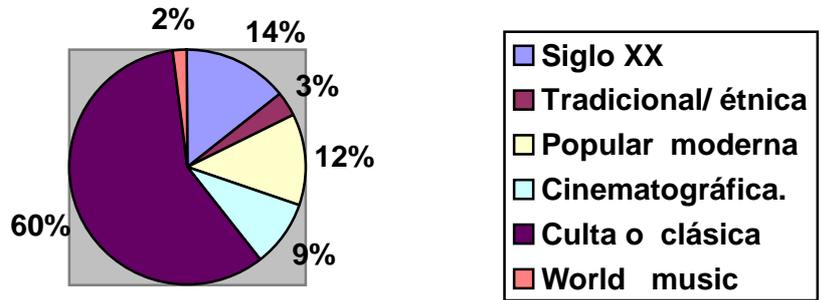
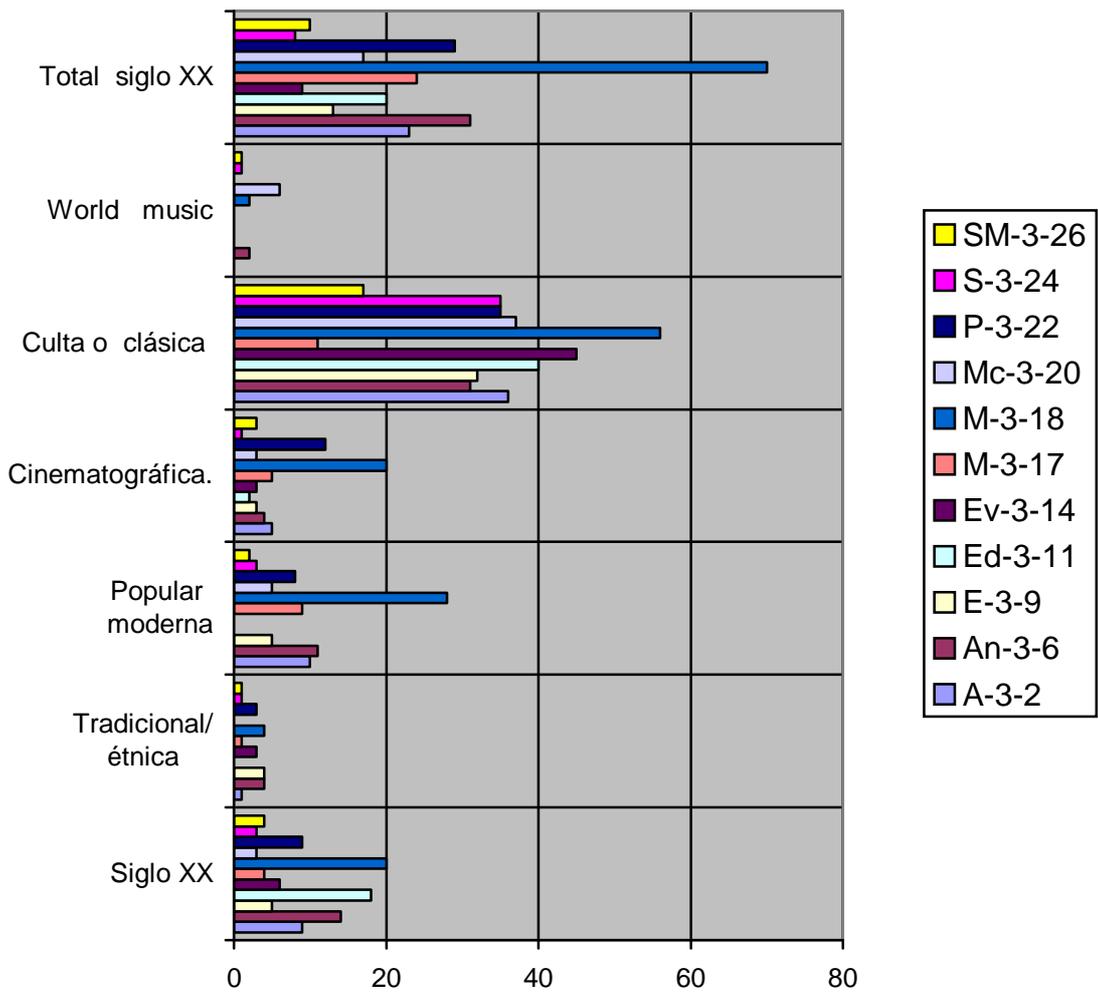


Gráfico nº 42

TIPOS DE MÚSICAS POR EDITORIALES - 3º DE ESO



El repertorio de audiciones de 4º (Gráfico nº 44) varía considerablemente respecto al curso anterior. En los seis libros de las seis editoriales analizadas², se ha observado que, a diferencia de los niveles anteriores, la música del siglo XX es la más escuchada en este curso en detrimento de la clásica y la popular. E incluso, dentro de la música del siglo XX, es de subrayar que no es la música culta la que más destaca sino la música moderna con un porcentaje del 44%. Le sigue la cinematográfica con una presencia del 15%.

TIPOS DE MÚSICAS. 4º DE ESO

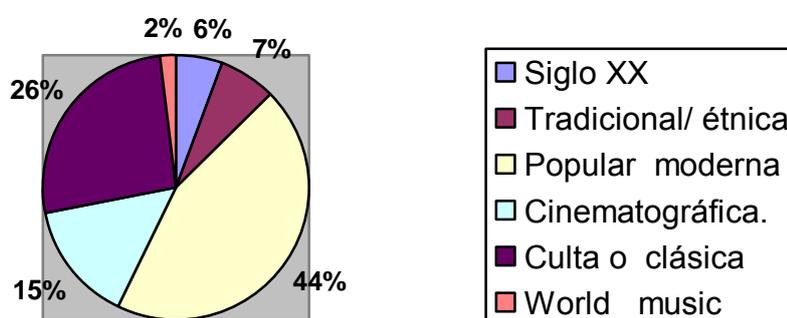


Gráfico nº 44

Un análisis diferenciado de los seis textos de distintas editoriales (Gráfico nº 45) concluye lo siguiente: las editoriales Teide y Marfil cuentan con un mayor número de audiciones que las otras y dan mayor peso a la música moderna, razón por la que en el análisis anterior se dedujo que la música moderna es la más escuchada. Analizando el peso de cada estilo de música en cada una de ellas, podemos concluir que la editorial Casals también contiene mayor número de audiciones de música moderna, y algo menos las editoriales Edelvives y Anaya. Por el contrario, el proyecto editorial de Everest apenas incluye repertorio moderno y sigue tendiendo a la música clásica y en segundo lugar a la cinematográfica. En resumen, no pueden extraerse conclusiones generales ya que las diferencias entre los textos de las distintas editoriales son amplias.

² En total se han analizado textos de doce editoriales; sin embargo sólo en seis de ellas hemos podido examinar de los textos de 4º de Secundaria.

TIPOS DE MÚSICA POR EDITORIALES. 4º DE ESO

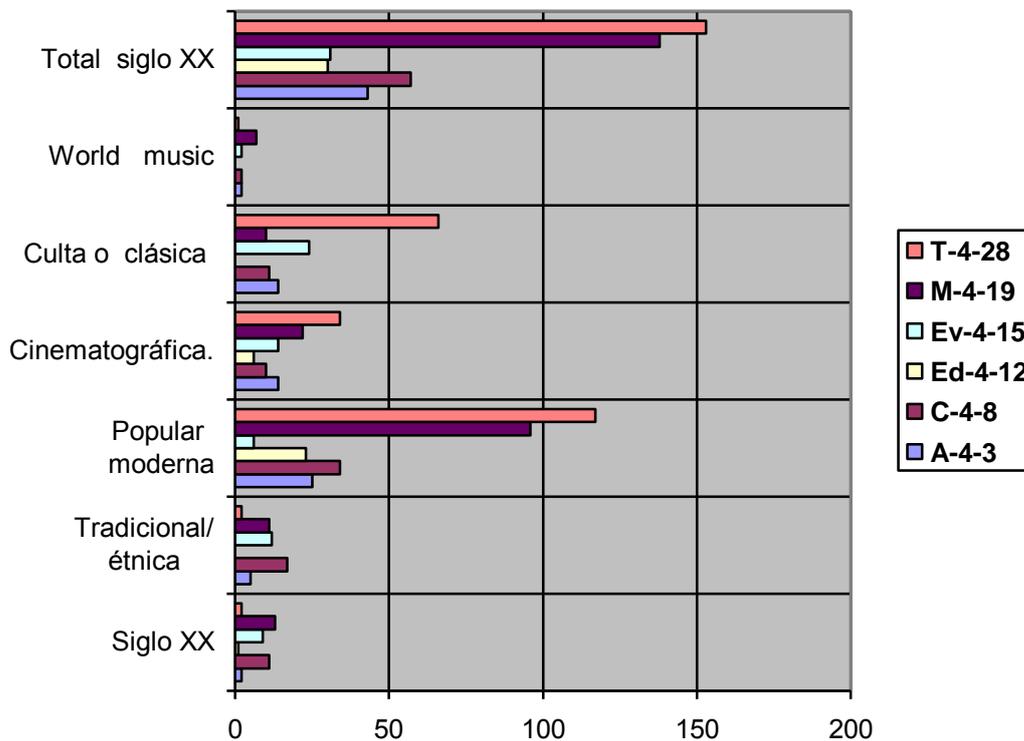


Gráfico nº 45

6.2.3. Análisis global

Se presentan aquí los datos globales del análisis y las conclusiones finales obtenidas.

Como puede observarse en el Gráfico nº 46, más de la mitad de las audiciones propuestas en los libros de texto pueden clasificarse dentro del estilo que hemos denominado música culta. La proporción del resto de las categorías también se refleja claramente en este Gráfico. La música del siglo XX (culto, moderna, cinematográfica y world music) alcanza en total un 51%, del cual, sólo un 2% corresponde a las denominadas world music.

Podemos concluir que este análisis cuantitativo de los distintos tipos de músicas nos ha permitido confirmar plenamente la subhipótesis nº 4 ya que la música culta contemporánea sólo está presente en un 12% de las audiciones. Respecto a la subhipótesis nº 3, observamos que la música culta anterior al siglo XX está algo menos tratada que el resto de las manifestaciones de la música del XX, pero, sin embargo, sí es

el tipo de música con mayor porcentaje; por lo que podemos confirmar parcialmente la subhipótesis n° 3.

TIPOS DE MÚSICA DE LAS AUDICIONES

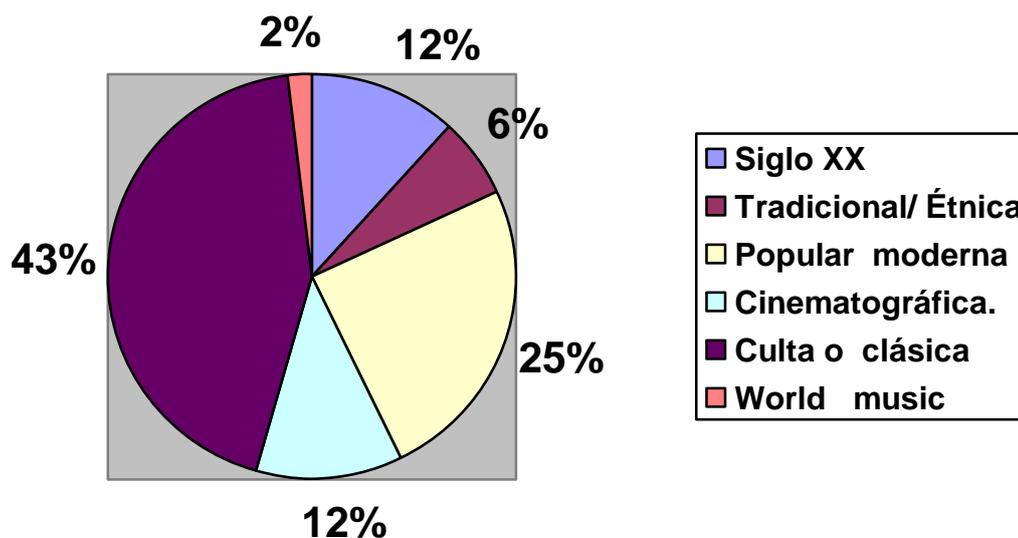


Gráfico n° 46

En este capítulo del trabajo se han recogido los resultados y conclusiones parciales de dos de las variables consideradas en el estudio: presencia de la audición y tipos de música. La exposición de resultados y conclusiones del análisis de contenido continúa en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 7: RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO (II)

Este capítulo muestra los resultados más significativos y se exponen las conclusiones parciales de dos de las variables consideradas en el estudio: el tratamiento didáctico de la audición y los compositores y obras propuestas para la audición. Además, presenta las conclusiones finales de la primera fase de la investigación.

7.1. Análisis de la variable nº 3. Tratamiento didáctico de la audición

Analizamos aquí la utilización de las diversas técnicas de audición activa en los libros de texto de la muestra. En el marco conceptual de este trabajo, capítulo 2, se explicaron las distintas técnicas de la pedagogía de la audición activa. En el capítulo 5 se estableció la categorización de las técnicas en un número de once. Los datos para la realización de este análisis se han extraído de los índices nº 19 a nº 29 del instrumento de registro de los datos (véase Anexo II). Los resultados nos permitirán valorar la subhipótesis nº 7. Como en el estudio de las variables anteriores, el análisis se expone desde tres vertientes: por editoriales, por cursos y globalmente.

7.1.1. Análisis por editoriales

Seguidamente exponemos los resultados del análisis del tratamiento didáctico de las audiciones en los textos de Secundaria.

La editorial Almadraba trata la audición de obras musicales especialmente desde la explicación de los aspectos históricos y culturales de las mismas. Como propuestas de audición activa se realizan el seguimiento de musicogramas e instrumentaciones y preaudiciones. Los tres textos de esta editorial no plantean la audición desde el movimiento, la dramatización o los recursos plásticos.

El tratamiento de la audición difiere ligeramente en 2º respecto a 3º y 4º cursos. Paradójicamente el texto destinado a 2º propone un interesante apartado de actividades TIC sobre edición de partituras, pero en ningún momento lo aplica a la audición musical. En 2º tiende más a los musicogramas y a la utilización de medios audiovisuales

mientras que en 3º y 4º de ESO se orienta más a los aspectos culturales de la música, aunque aparecen algunas instrumentaciones y musicogramas en el texto de 3º curso.

La editorial Anaya plantea como tratamiento didáctico más habitual ofrecer información técnica o teórica sobre las obras musicales. Propone la audición desde un planteamiento histórico de la música desde la que integra los otros bloques de contenido. Nunca trabaja el movimiento, la dramatización, el musicograma o la plástica y pocas veces la instrumentación, preaudición, el seguimiento mediante el elemento verbal, la comparación entre versiones y medios audiovisuales o las TIC.

Existen pocas diferencias por cursos exceptuando que en el libro destinado al primer nivel aparece un mayor número de instrumentaciones como recurso para la audición musical.

De la editorial Casals, ya hemos señalado que sus textos se dedican principalmente a la audición de una extensa lista de obras. Sin embargo no presentan una variedad de técnicas para escucharlas. En general, trabajan frecuentemente las explicaciones de los aspectos culturales y teóricos, la comparación entre versiones y la utilización de medios audiovisuales, especialmente el visionado de las grabaciones en DVD; escasamente se trabaja el movimiento y la danza, las instrumentaciones o preaudiciones y nunca la dramatización, el elemento verbal y la plástica.

Respecto a las diferencias entre los cursos, se observa un mayor interés por informar sobre la música en 2º que en 4º, más musicogramas y actividades TIC en 2º, ya que en de cada unidad del texto de este curso hay un interesante apartado que propone escuchar fragmentos utilizando las TIC.

El único texto analizado de la Editorial Edelvives corresponde al tercer curso de ESO. El tratamiento didáctico que realiza de la audición se basa muy frecuentemente en la explicación de los aspectos históricos y culturales de la música con presencia frecuente de preaudiciones. Sin embargo, aparecen muy poco la dramatización, los medios audiovisuales y las TIC y de manera nula los musicogramas, el elemento verbal, el movimiento, la comparación entre versiones y la expresión plástica.

El tratamiento didáctico de la audición de la editorial Editex es uno de los más teóricos. De las once categorías establecidas, sólo utiliza muy frecuentemente la explicación de los aspectos culturales e históricos de las audiciones y casi nunca plantea como recursos para la audición el movimiento, la dramatización, el elemento verbal o la expresión plástica. Se aprecian algunas diferencias no muy relevantes entre los cursos. En 2º hay mayor número de instrumentaciones y algunas representaciones de la

audición mediante el musicograma; en 3º, se sugieren instrumentaciones y preaudiciones como forma de comprensión de la audición. En 4º, se propone el uso de las TIC y los medios audiovisuales como forma de oír la música.

La editorial Everest plantea la audición musical desde el punto de vista teórico, fundamentalmente desde la explicación de los aspectos históricos y culturales. Se ha observado el tratamiento de esta categoría de forma mayoritaria y la ausencia de las otras, ya que casi nunca se proponen la danza, la dramatización, la instrumentación, el elemento verbal, la comparación entre versiones, los medios audiovisuales, la plástica o las TIC.

Se aprecian algunas leves diferencias entre el texto del Primer Ciclo y los del Segundo Ciclo. El texto destinado a 2º de la ESO, cuya autoría es diferente de la de 3º y 4º, tiene un tratamiento más activo: incluye algunos musicogramas y contiene un apartado denominado “Haz música” con preaudiciones de flauta. En los textos de 3º y 4º, no hay musicogramas, sino pequeños esquemas con colores, y en las audiciones se incide más sobre los aspectos históricos que los musicales.

Los cuatro textos de la editorial Marfil presentan un tratamiento didáctico de la audición fundamentado muy frecuentemente en la explicación de los aspectos históricos y culturales. Es frecuente también la aparición de instrumentaciones en tres de los cuatro textos analizados. Sin embargo, no se ha registrado la presencia de las categorías de movimiento y danza, el elemento verbal, las TIC, y muy poca presencia de la dramatización, los musicogramas, la comparación entre versiones o los medios audiovisuales.

En cuanto a las diferencias por cursos, se aprecia un enfoque más práctico en 2º mediante la programación frecuente de actividades de instrumentación y preaudición.

El único texto analizado de la editorial McGraw-Hill propone muy frecuentemente la audición musical a partir de la explicación teórica de los aspectos históricos y culturales. Sin embargo, apreciamos mayor interés en mejorar la comprensión de la música mediante procedimientos prácticos, ya que presenta varias actividades de instrumentación con flautas e instrumentos escolares y ejercicios de preaudición. Sin embargo, el resto de procedimientos para tratar de una manera práctica la audición no tienen en este texto ninguna presencia.

Los dos textos analizados de la editorial Pearson correspondientes al proyecto “Dando la nota” presentan muy frecuentemente las audiciones a partir de la explicación teórica de los aspectos históricos y culturales de la música. Además, podemos señalar

que plantean pocos musicogramas y actividades de instrumentación y preaudición; y muy pocas o ninguna del resto de las categorías. Sobre las diferencias entre los cursos, debe señalarse que el curso 3º formula mayor número de instrumentaciones o partituras para interpretar con flautas las obras musicales. Consideramos que esta diferencia en el tratamiento didáctico se debe a la diferencia de autor del texto.

Los dos textos analizados de la editorial Santillana pueden considerarse de orientación teórica. Su planteamiento general de audiciones está basado en los aspectos culturales con una presencia escasa de procedimientos de comparación entre versiones, preaudiciones o utilización de las TIC y nula aparición de procedimientos activos, tales como la dramatización, el musicograma, el elemento verbal, la expresión plástica, los medios audiovisuales.

Acerca de las diferencias entre los cursos, consideramos que el nivel destinado a 2º de ESO tiene un tratamiento de la audición ligeramente más activo. El bloque específico de “Audición” está dentro de “Práctica musical” y también se dedica a la audición el de “Interpretación y análisis de partituras”. De esta manera, frecuentemente se relaciona la práctica musical con la audición, al proponer la interpretación de adaptaciones de las obras que se escuchan. Sin embargo, el texto de 3º contiene explicaciones de las audiciones muy largas y enciclopédicas, más bien destinadas a la apreciación musical por adultos.

En los dos textos analizados de la editorial SM, se dedica un apartado específico a la audición con el subtítulo “Guía de audición”. En la mayoría de los casos es una explicación teórica sobre la obra muy semejante a la que encontramos en los libros divulgativos de apreciación musical para adultos. Además de este tratamiento, se utilizan frecuentemente los medios audiovisuales y las TIC; pero aparecen de forma esporádica el movimiento y la danza, la dramatización, las instrumentaciones y dramatizaciones y nunca el resto de las categorías del análisis.

No se observan diferencias en el tratamiento de la audición en los dos cursos, ya que los dos textos, de los mismos autores, muestran una estructura similar.

La editorial Teide, en cambio, presenta diferencias muy relevantes en los dos textos analizados que, como ya dijimos, tienen distinta autoría y forman parte de líneas editoriales distintas. Sólo coinciden los dos textos en una preponderancia de los aspectos culturales e históricos.

En el nivel analizado destinado a 2º figura un apartado denominado “Aprendemos”, donde se presenta la audición de referencia y los contenidos de la

unidad. Cada unidad tiene una audición de referencia que tiene como finalidad ejemplificar aspectos del lenguaje musical y motivar las actividades de interpretación que, a su vez se acompañan de una segunda versión en “minus one” o karaoke, en la que se trabaja la preaudición.

El libro analizado de 4º contiene muchísimas audiciones y poca experiencia musical, más allá de cantar las letras de las canciones. Aunque el repertorio es mayoritariamente de música moderna, se trabaja el plano histórico, cultural y sociológico de este tipo de música desde un punto de vista teórico y a partir del visionado del DVD que acompaña al texto.

7.1.2. Análisis por cursos

Seguidamente, realizamos el análisis de las técnicas didácticas por cursos y ciclos.

En el primer ciclo de Secundaria (Tabla nº 1) la técnica de audición más utilizada a tenor de lo que transmiten los textos escolares es la explicación de los aspectos culturales y/o históricos, ya que es la técnica que utilizan muy frecuentemente diez de los once textos analizados. El resto de las técnicas de audición activa tiene una presencia menor. La segunda más empleada es la preaudición, que figura muy frecuentemente en dos de los textos y frecuentemente en cuatro de ellos; en tercer lugar se emplea el musicograma con una presencia muy frecuente en dos textos y frecuente en uno de los once textos; la instrumentación es utilizada muy frecuentemente en un texto y de forma frecuente en tres de los once textos. El resto de las técnicas se utilizan con menor frecuencia en los textos escolares según esta gradación: TIC, medios audiovisuales, comparación entre versiones, movimiento y danza y dramatización. Estas dos últimas, aparecen muy poco o nada en los once libros analizados.

Total:11	Nº 19	Nº 20	Nº 21	Nº 22	Nº 23	Nº 24	Nº 25	Nº 26	Nº 27	Nº 28	Nº 29
MF	10			1	2	2				1	
F				3	1	4		2	3	3	
P	1	8	5	6	5	4	5	4	6	6	2
N		3	6	1	3	1	6	5	2	1	9

Tabla nº 1.¹ Técnicas de audición. 2º de ESO

¹ Las categorías analizadas son las siguientes: nº 19: Aspectos culturales y/o históricos; nº 20: Movimiento y/o danza; nº 21: Dramatización; nº 22: Instrumentación; nº 23: Musicograma; nº 24:

En el curso 3º de ESO (Tabla nº 2), la técnica de audición más utilizada es la explicación de los aspectos culturales, que aparece muy frecuentemente en todos los textos. Con mucha menor relevancia, le siguen otras dos técnicas: la preaudición, muy frecuente en tres de los nueve textos, y la instrumentación, muy frecuente en uno de los textos y frecuente en cuatro de ellos. Sólo dos textos emplean frecuentemente los medios audiovisuales y las TIC. La menos empleada es la utilización de recursos plásticos. En la Tabla nº 2 puede observarse también la escasa presencia del movimiento y la danza, la dramatización, el elemento verbal, el musicograma y la comparación entre versiones.

Total: 11	Nº 19	Nº 20	Nº 21	Nº 22	Nº23	Nº24	Nº25	Nº26	Nº27	Nº 28	Nº 29
MF	11			1	1	3					
F				4		1			1	1	
P		4	4	5	4	6	1	4	7	7	2
N		7	7	1	6	1	10	7	3	3	9

Tabla nº 2. Técnicas de audición. 3º de ESO

El tratamiento didáctico de la audición en el 4º curso de ESO también se basa en la explicación del aspecto cultural o histórico de la música. En la Tabla nº 3 se aprecia que esta técnica es utilizada muy frecuentemente por cinco de los seis textos analizados y frecuentemente por uno de los textos. La siguiente técnica con mayor frecuencia es el empleo de los medios audiovisuales, siendo utilizada muy frecuentemente por un texto y frecuentemente por otros tres. En tercer lugar, se observa que la utilización de los medios TIC es empleada asiduamente por la mitad de los textos analizados, de manera que uno de ellos la utiliza muy frecuentemente y dos de manera frecuente. En cuarto lugar, se advierte que la instrumentación es una técnica muy frecuente y frecuente por un 25% de los textos analizados. El resto de técnicas apenas tienen presencia en los textos de secundaria. La menos utilizada es el elemento verbal, seguido de la dramatización, el musicograma, el movimiento y la danza y la expresión plástica.

Preaudición; nº 25: Elemento verbal; nº 26: Comparación versiones; nº 27: Medios audiovisuales; nº 28: TIC; nº 29: Expresión plástica.

Total: 6	Nº19	Nº20	Nº21	Nº22	Nº23	Nº24	Nº25	Nº26	Nº27	Nº28	Nº29
MF	5			1		1			1	1	
F	1			1				2	3	2	1
P		2	1	2	2	5		4		1	5
N		4	5	2	4		6		3	2	

Tabla nº 3. Técnicas de audición. 4º de ESO

7.1.3. Análisis global

Los resultados obtenidos de forma global acerca de las distintas técnicas de audición en todas las editoriales de la muestra y en todos los cursos de Secundaria se reflejan en el Gráfico nº 47. Puede observarse que la explicación de los aspectos culturales e históricos es utilizada muy frecuentemente por 26 de los 28 libros analizados y frecuentemente por uno de ellos. Es decir, que un 92,85% de los textos proponen como técnica más frecuente la explicación de los datos históricos musicales o culturales a partir de la música. Esto denota una orientación historicista de la audición, independientemente del repertorio seleccionado. Se da la paradoja de que algunos textos tienen un repertorio de música muy basado en el siglo XX (Casals, Marfil, Teide), y en cambio el planteamiento didáctico es historicista. Las técnicas de audición más activas tienen menor frecuencia con una diferencia muy significativa.

Así, la segunda técnica más empleada es la preaudición, muy frecuentemente para un 21,42% de los textos analizados y frecuentemente en un 17,85%. En tercer lugar, los textos escolares de Secundaria proponen la instrumentación como recurso para escuchar la música. Apenas 10,71% la presenta muy frecuentemente y sólo un 28,57%, frecuentemente. En cuarto lugar, la utilización frecuente de los medios audiovisuales alcanza un 32% de los textos. Les siguen el uso de las tecnologías de la información y el musicograma.

Exceptuando la técnica de la comparación entre versiones, que aparece frecuentemente en un 14,28 % y poco o nunca en un 85,71%, el resto de los recursos para la audición tiene una presencia muy escasa. Algunas técnicas parecen no ser conocidas o ser desechadas por los autores de los manuales, ya que el recitado verbal, el movimiento y la danza, la expresión plástica y la dramatización está siendo propuesta muy poco o nada en el 100% de los textos.

TRATAMIENTO GLOBAL TÉCNICAS DE AUDICIÓN ACTIVA

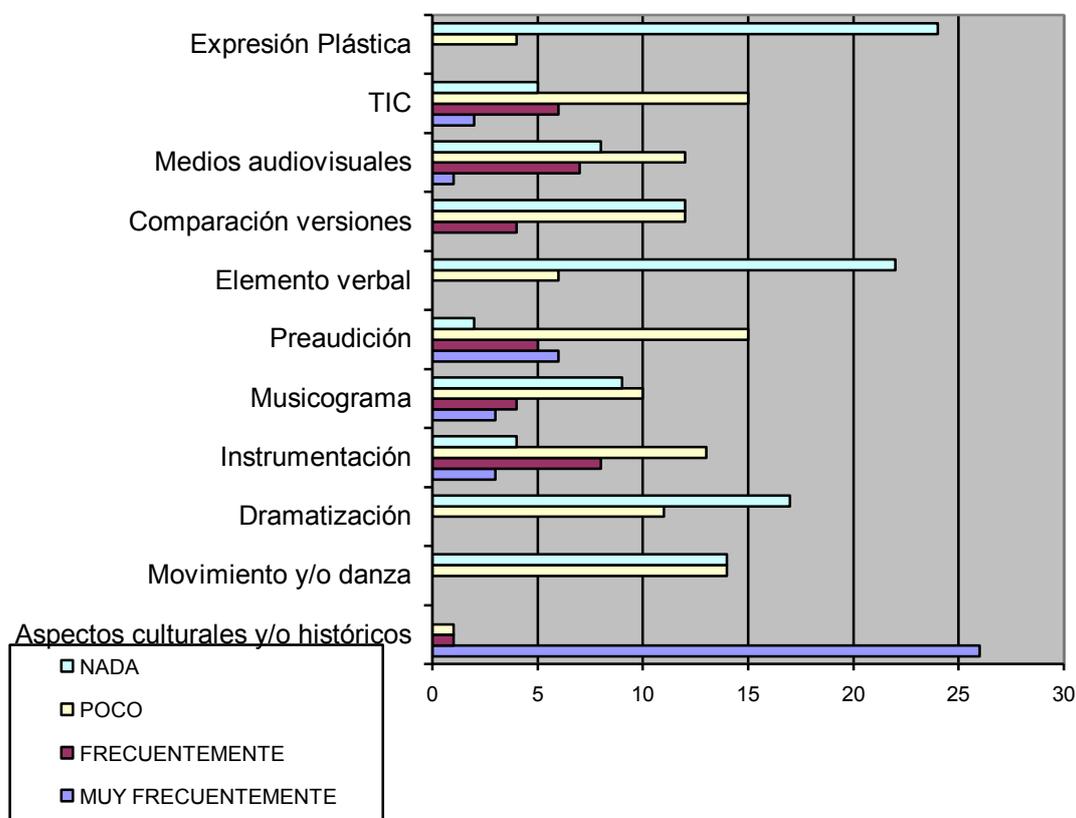


Gráfico n° 47

Respecto a las diferencias entre los cursos, observaremos, al menos, las cuatro técnicas más empleadas. Todos los cursos tienen en común que la explicación de los aspectos culturales e históricos es la técnica más empleada. En 2° y 3° cursos, la segunda técnica más empleada es la preaudición; pero este es un recurso que apenas se trabaja en 4° curso. La instrumentación de las obras musicales es la cuarta técnica en 2°, la tercera en 3° y la cuarta en 4°, curso en la que tiene, menor presencia.

En general podemos observar que, dejando aparte la explicación de los aspectos culturales e históricos, las otras técnicas de audición tienden a variar ligeramente según los cursos. Así, en 2° se tiende a la expresión instrumental mediante la preaudición y la instrumentación y al seguimiento de la música mediante representaciones gráficas en los musicogramas; mientras, en 4° se aplican los medios audiovisuales y las TIC como medio de comprensión de la audición.

En respuesta a las subhipótesis n° 7 y n° 9, puede afirmarse que la audición de obras musicales en los textos de Secundaria presenta una orientación teórica e

historicista y que no existe una variedad de técnicas de audición en las que se desarrollen otros aspectos de la musicalidad o la creatividad del alumnado.

7.2. Análisis de la Variable nº 4. Compositores del siglo XX y obras musicales propuestas para la audición

Analizamos en este punto el repertorio de música del siglo XX deteniéndonos en los autores y obras de cada uno de los estilos. Este análisis dedicado a la variable nº 4 de la investigación se relaciona con las subhipótesis nº 2, nº 4 y nº 8 y nº 9. Se combina el análisis cuantitativo con el cualitativo de manera más evidente. Los resultados se presentan agrupados en los dos contenidos de la variable, aunque también se presentan de manera correlacionada. Para realizar el análisis cualitativo, nos atenderemos a la clasificación que hemos manifestado en el marco teórico sobre los estilos. Para realizar el análisis de las obras musicales más escuchadas, se procedió a recuperar los títulos y compositores del índice nº 30 del vaciado del instrumento de registro y se han rescatado aquellas audiciones que aparecen en más de una ocasión o cuyo compositor tiene presencia en más de una ocasión. Excepcionalmente hemos registrado los títulos que aparecen sólo una vez en la categoría de world music, dado el escaso volumen de información. Los datos cuantitativos pueden consultarse en los Anexos III y IV. En el Anexo III se recogen los datos de todos los libros analizados. En el epígrafe nº 30 de cada texto se ha anotado la relación de todas las obras y autores del siglo XX que aparecen en cada una de las unidades. En el Anexo IV figura el vaciado y clasificación de las audiciones. El resultado es un listado parcial por subcategorías (cultura, cinematográfica, moderna y world music) de compositores, obras y textos en los que se han registrado.

7.2.1. Música culta del siglo XX

En el registro de esta categoría se han contabilizado un total 40 compositores, 110 títulos y 188 audiciones que se repiten en al menos dos textos.

7.2.1.1. Compositores

En la Tabla nº 4, figura el listado ordenado según su frecuencia en los libros que ha estudiado la investigación. El compositor de música clásica del siglo XX más escuchado a tenor de lo expresado en los libros de texto es Manuel de Falla, con un total de diecisiete audiciones en el total de los veintiocho libros analizados. *El amor brujo* y *El sombrero de tres picos* son sus dos obras más escuchadas, seguidas de *Canciones populares españolas*. Las obras de Manuel de Falla suponen algo más del 9% del total de audiciones de música culta del siglo XX.

Igor Stravinsky es el segundo compositor con mayor número de audiciones. Se han registrado trece audiciones en el total de los libros de texto, de las cuales más de la mitad corresponde a la *Consagración de la primavera*.

El tercer compositor con mayor presencia es Arnold Schoenberg, con un total de once audiciones, tres de las cuales son distintos fragmentos de *Pierrot Lunaire*.

En un cuarto lugar, situamos a dos compositores de los que hemos registrado nueve audiciones: Carl Orff, todas ellas fragmentos de *Carmina Burana*, especialmente “O Fortuna” con siete apariciones; y Maurice Ravel, también con nueve registros, siete de los cuales son su famoso *Bolero*.

El quinto lugar lo ocupan tres compositores con siete audiciones. De Krzysztof Penderecki, cinco son de *Lamentaciones por las víctimas de Hiroshima* y las otras dos de otro fragmento sin titular que formó parte de la banda sonora de *El exorcista*². También se han registrado siete audiciones de Steve Reich, cuyo repertorio en los libros de texto es variado con diferentes obras; siete ocasiones aparece igualmente el español Joaquín Rodrigo, seis de ellas del segundo movimiento del *Concierto de Aranjuez*.

En sexto lugar de esta relación, con un total de seis audiciones se sitúan Karlheinz Stockhausen, con la audición de *El canto de los adolescentes*, con cuatro registros y Edgar Varèse, de quien se repite en cinco ocasiones *Ionización*.

Ocupan el séptimo lugar en esta relación siete compositores muy dispares, cuyas obras aparecen propuestas para la audición musical en cinco textos: Gustav Mahler; Benjamin Britten, cuya obra *Guía de orquesta para jóvenes* aparece en cinco textos; Isaac Albéniz; el creador de la música concreta Pierre Henry; Albert Kételbey; Anton

² En los textos de la editorial Marfil denominados “Un mundo de sonidos B” y “Un mundo de sonidos C” figura la audición *El exorcista* de Penderecki. Suponemos que se trata de algún fragmento de la obra *Réquiem polaco*, que se utilizó en el film, ya que la banda sonora de dicha película de terror está compuesta por Jack Nitzsche.

Webern, uno de los representantes de la Segunda Escuela de Viena; y el compositor y pianista estadounidense Scott Joplin³.

En octavo lugar, Arthur Honnegger, Richard Strauss, Giacomo Puccini y Andrew Lloyd Webber aparecen con cuatro audiciones; con tres audiciones, y ocupando el noveno lugar en esta relación, nombraremos a Zoltan Kodály, John Cage, Aram Katachurian, Héctor Villa-Lobos, F. Poulenc, Alberto Ginasterra, Pierre Boulez y el español Ramón Barce.

Por último, ocupando el décimo lugar en este “ranking”, figuran los autores de los que hemos contabilizado dos audiciones en el total de los textos analizados: Edward Elgar, Sergei Prokofiev, Jean Sibelius, Claude Debussy, Federico Mompou, y Kurt Weill, George Ligeti, David Alarcón, Amadeo Roldán y George Gershwin⁴.

Definir las características de la obra de cada uno de estos compositores en pocas líneas es muy difícil y sería del todo inexacto, ya que la mayoría de ellos han atravesado por diversas etapas. Para analizar cualitativamente estos datos cuantitativos y descubrir el vanguardismo o no vanguardismo de estos compositores, acudimos a la bibliografía especializada en historia de la música del siglo XX a la que nos hemos referido en el Marco teórico. En un primer acercamiento podemos concluir que solamente nueve de los compositores de la Tabla nº 4 compusieron música contemporánea: Stravinsky, Penderecki, Schoenberg, Stockhausen, Varèse, Webern, Honneger, Boulez, Reich; los otros compositores crean música de otras corrientes del siglo XX.

COMPOSITORES	TOTAL
M. Falla	15
I. Stravinsky	13
A. Schoenberg	11
C. Orff, M. Ravel	9
K. Pendereckii, S. Reich, J. Rodrigo	7
K. Stockhausen, E. Varèse	6
B. Britten, I. Albéniz, P. Henry, A. Kételbey, A. Webern, S. Joplin, G. Mahler	5
Puccini, R. Strauss, A. Honegger, A.L.L. Webber	4
Z. Kodály, J. Cage, F. Poulenc, A. Ginasterra, A. Katachurian, H. Villa-Lobos, P. Boulez, R. Barce	3
E. Elgar, G. Gershwin, S. Prokofiev, J. Sibelius, C. Debussy, F. Mompou, B. Bartók, K. Weill, A. Roldán, D. Alarcón, G. Ligeti	2

Tabla nº 4. Compositores de música culta ordenados según frecuencia

³ En el cómputo total, Scott Joplin consta un total de nueve audiciones, todas ellas de ragtimes. Como se verá más adelante, los cuatro registros del ragtime *The entertainer* se han categorizado en la música cinematográfica conforme a la presentación que de la obra realizan los textos.

⁴ De este último se han registrado otras dos audiciones catalogadas como música cinematográfica y que figuran, por tanto, en el análisis de esa categoría.

En general, puede observarse una tendencia a la presencia mayoritaria de compositores menos vanguardistas frente a los vanguardistas. Encontramos incluso en este listado autores del postromanticismo como Mahler, del impresionismo como Debussy, del postimpresionismo como Ravel, o de música nacionalista como Bartok, Albéniz y Falla. En este sentido, se confirma la subhipótesis nº 4.

7.2.1.2.Obras

En este apartado, enumeraremos la relación de obras musicales de la música culta que aparecen con mayor frecuencia y que figuran ordenadas en la Tabla nº 5.

En primer lugar, con nueve apariciones, la más repetida es *Carmina Burana* de Carl Orff. De esta obra, el fragmento “O Fortuna” se ha contabilizado en siete ocasiones. En segundo lugar, hemos encontrado en ocho audiciones la obra *La Consagración de la primavera* de Igor Stravinsky. El fragmento “Danza de los adolescentes”, (sin duda el más popular tras su aparición en la película *Fantasia* de Walt Disney) aparece propuesta para su audición en seis de los textos. Aparece también en dos ocasiones el fragmento del mismo ballet denominado “Danza del sacrificio”.

En tercer lugar, cada una con siete audiciones en el total de los textos escolares estudiados, figuran *Bolero* (Maurice Ravel) y *El sombrero de tres picos* (Manuel de Falla). De esta última los autores de libros de texto han seleccionado sólo tres de los fragmentos de la obra: “Farruca” (3 veces), “Danza del molinero” (3 veces), “Danza final” (1 vez).

En cuarto lugar, las obras más escuchadas en los libros de texto con un total de seis audiciones son *El concierto de Aranjuez* (Joaquín Rodrigo), obra de estilo neoclásico, y *El amor brujo*, nuevamente de Manuel de Falla.

En el quinto puesto, figuran cinco obras con una frecuencia de cinco audiciones en los libros de texto. Dos de ellas, *Guía de orquesta para jóvenes* (Britten) e *Ionización* (Varèse) son obras muy diferentes en los estilos: la primera es neoclásica y la segunda vanguardista. Sin embargo, tienen en común que se presentan para mostrar los instrumentos: en el primer caso, de toda la orquesta; en el segundo, los de percusión. El resto son obras de estilos también muy heterogéneos: *Variaciones para una puerta y un suspiro* (Pierre Henry), *En un mercado persa* (Kételbey), *Lamentaciones por las víctimas de Hiroshima* (Penderecki).

En sexto lugar, se han recogido obras con cuatro apariciones en los libros de texto. Dos son fragmentos diferentes de la ópera *Madame Butterfly* de Puccini y otras

tres obras sí participan de las vanguardias musicales: *Canto de los adolescentes* (Stockhausen), *Variaciones para piano* (Antón Weber) y *Pacific 231* (Arthur Honneger).

Orden	Obra	Frecuencia
1º	<i>Carmina Burana</i> (Orff)	9
2º	<i>La Consagración de la Primavera</i> (Stravinsky)	8
3º	<i>Bolero</i> (Ravel) <i>El sombrero de tres picos</i> (Falla)	7
4º	<i>Concierto de Aranjuez</i> (Rodrigo) <i>El amor brujo</i> (Falla)	6
5º	<i>Guía de orquesta para jóvenes</i> (Britten) <i>Ionización</i> (Varèse) <i>Sinfonía para una puerta y un suspiro</i> (Henry) <i>En un mercado persa</i> (Kétebey) <i>Lamentaciones por las víctimas de Hiroshima</i> (Penderecki)	5
6º	<i>Madame Butterfly</i> (Puccini) <i>Canto de los adolescentes</i> (Stockhausen) <i>Variaciones para piano</i> (Webern) <i>Pacific 231</i> (Honneger)	4
7º	<i>Así habló Zarathustra</i> (R. Strauss) <i>Pierrot Lunaire</i> (Schoenberg) <i>Danza del sable</i> (Katachurian) <i>Suite Iberia</i> (Albéniz)	3
8º	<i>Siete canciones populares españolas</i> (Falla) <i>Pompa y circunstancia</i> (Elgar) "Rumores de la caleta", <i>Recuerdos de viaje</i> (Albéniz) <i>Sinfonía para instrumentos de viento</i> (Stravinsky) <i>Sinfonía nº 3 y nº 4</i> (Mahler) "Intermezzo" de <i>Harry Hanós</i> (Kodály) <i>Rapsodia en blue</i> (Gershwin) <i>Pedro y el lobo</i> (Prokofiev) <i>Tercera sonata</i> (Boulez) <i>Canciones y danzas para piano</i> (Mompou) <i>Música de la noche al aire libre</i> (Bartok) <i>Acompañamiento para una escena cinematográfica</i> (Schoenberg) <i>Maple Leaf Rag</i> (Joplin) <i>Opera de los tres peniques</i> (K. Weill) <i>Rítmica nº 5</i> (Roldán) <i>Sexteto</i> (Poulenc) <i>Paseo</i> (David Alarcón)	2

Tabla nº 5. Obras de música culta ordenadas según frecuencia

Ocupan un séptimo lugar en este orden cuatro obras que se han recogido en tres libros de texto diferentes: *Así habló Zarathustra* (Richard Strauss), *Pierrot Lunaire*

(Schoenberg) y *Danza del sable* (Katachurian) y tres piezas diferentes de *Suite Iberia* de Isaac Albéniz.

Por último, nombraremos títulos que han sido propuestos para ser escuchados en dos textos distintos: *Siete canciones populares españolas* (Falla), *Pompa y circunstancia* (Elgar), *Rumores de la caleta*, *Recuerdos de viaje* (Albéniz), *Sinfonía para instrumentos de viento* (Stravinsky), *Sinfonía n° 3 y n° 4* (Mahler), “Intermezzo” de *Harry Hanós* (Kodály), *Rapsodia en blue* (Gershwin), *Pedro y el lobo* (Prokofiev), *Tercera sonata* (Boulez), *Canciones y danzas para piano* (Mompou), *Música de la noche al aire libre* (Bartok), *Acompañamiento para una escena cinematográfica* (Schoenberg), *Maple Leaf Rag* (Joplin), *Opera de los tres peniques* (K. Weill), *Rítmica n° 5* (Roldán), *Sexteto* (Poulenc) y *Paseo* (David Alarcón).

7. 2. 2. Música cinematográfica

Para el análisis de esta categoría, se han contabilizado un total 35 compositores, 83 títulos y 146 audiciones que aparecen en más de un texto escolar. Su categorización ha entrañado cierta dificultad ante el dilema de decidir cuál es verdaderamente cinematográfica. Se entiende por música cinematográfica aquella compuesta con la finalidad de acompañar a la imagen en el cine, la TV, la publicidad, etc.; también las obras de los espectáculos musicales que han tenido versiones cinematográficas posteriores, tales como *West side story*, *Funny Face*, *Un americano en París*, *Fiebre del sábado noche* y las obras de compositores clásicos, modernos o populares que han pasado a formar parte de una banda sonora. Finalmente se ha decidido incluir en esta categoría las audiciones que son tratadas en los libros de texto desde el punto de vista de su relación con la imagen, tanto sea en cine, dibujos animados, videoclip o publicidad. Por ejemplo, se incluye aquí el ragtime *The entertainer*, de Scott Joplin porque los textos aluden a su presencia en la banda sonora de la película *El golpe*.

7.2.2.1. Compositores

Se han registrado en los libros de texto analizados un total de treinta y cinco compositores⁵. En la Tabla n° 6 se aprecia que, sin ninguna duda, es John Williams el compositor de música cinematográfica con mayor presencia en los libros de texto de

⁵ Las dobles autorías se han contabilizado como una. Es el caso de Rogers y Hammerstein, por ejemplo, compositores de *The sound of music* o de Coulais y Barratier, en *Los chicos del coro*.

Secundaria. Sus veintitrés audiciones, diez de las cuales corresponden a la banda sonora de *La guerra de las galaxias*, suponen aproximadamente un 15% del total de audiciones de música cinematográfica. Solamente un texto recoge una de sus más recientes composiciones, la banda sonora de *Harry Potter*.

En segundo lugar figura Henry Mancini, con dieciséis registros de audiciones de un total de siete títulos diferentes de bandas sonoras.

En tercer lugar, el compositor que aparece más frecuentemente en los textos con un total de catorce audiciones es Vangelis⁶, cuya banda sonora de *Carros de fuego* figura en cinco textos y, en cuatro respectivamente, los títulos *Blade Runner* y *1492: La conquista del paraíso*.

En cuarto lugar, dos compositores aparecen en siete audiciones: Leonard Bernstein, todas ellas con fragmentos de *West side story*, y Bernard Herrmann, de las cuales, cinco son de la banda sonora de *Psicosis*.

El quinto puesto entre los compositores más escuchados que se han registrado en los libros analizados lo ocupan Ennio Morricone y James Horner, con seis audiciones de distintos títulos; de este último se escuchan cinco fragmentos de la banda sonora de *Titanic*.

Ocupan el sexto lugar los compositores Rogers y Hammerstein, de quienes los textos recogen cinco fragmentos de “Do, re, mi” de la banda sonora de *The sound of music*. En séptimo lugar se sitúan los compositores de los que hemos registrado cuatro audiciones en los textos analizados. Son los siguientes: Hans Zimmer, con cuatro audiciones de distintos fragmentos de *Gladiator*⁷; Maurice Jarre con distintos fragmentos de la banda sonora de *Ghost*; Elton John, con cuatro fragmentos diferentes de *El rey león*, Coulais y Barratier, con cuatro audiciones de la banda sonora de *Los chicos del coro*; John Barry, con también cuatro fragmentos de *Memorias de Africa*; David Newman con cuatro fragmentos de *Los picapietra*; además, Nyman y Zimmerman, estos últimos con un repertorio más diverso. También se han registrado cuatro audiciones de *The Entertainer*, ragtime de Scott Joplin, que forman parte de la banda sonora de *El golpe*; finalmente, de Nicola Piovani, cuatro fragmentos de *La vida es bella*.

En octavo lugar, con tres audiciones se ha registrado a Howard Shore y a L. Schifrin.

⁶ Nombre con que se conoce al músico griego llamado Evángelos Odiseas Papathanasíu.

⁷ Hans Zimmer comparte con Klaus Badelt la autoría de *Piratas del caribe*.

En noveno lugar nombraremos aquí una relación de compositores de música cinematográfica cuyas obras figuran en dos ocasiones: Antón Karás, George Gershwin, Max Steiner, Frankie Vallie, Klaus Badelt y Hans Zimmer, Mikis Theodorakis, John Goldsmith, Miklós Rozsa; Carl W. Stalling, Eva Gancedo, el grupo Bee Gees, Howard Shore y Aureli Jordi Dotras, compositor de la canción publicitaria del Colacao. Por último, señalamos que los siguientes compositores han sido encontrados sólo en un texto: Malcom Arnold, Frederick Loewe, Schifrin, J.M.Harry.

ORDEN	COMPOSITOR	FRECUENCIA
1º	John Williams	18
2º	Henry Mancini	16
3º	Vangelis	14
4º	Leonard Bernstein, Bernard Hermann	7
5º	Ennio Morricone	6
6º	Hans Zimmer, James Horner, Roger y Hammerstein	5
7º	Elton John, Coulais y Barratier, John Barry, Michel Nyman, Zimmerman, Maurice Jarre, Scott Joplin	4
8º	David Newman, Lalo Schifrin	3
9º	George Gershwin, Nicola Piovani, Max Steiner, Frankie Vallie, Klaus Badelt y Hans Zimmer, Mikis Theodorakis, John Goldsmith, Miklós Rozsa, Howard Shore, Carl W. Stalling, el grupo Bee Gees y Aureli Jordi Dotras	2
10º	Antón Karás, Malcom Arnold, Frederick Loewe, J.M.Harry.	1

Tabla nº 6. Compositores de música cinematográfica ordenados según frecuencia

7.2.2.2.Obras.

En el Anexo IV figuran los títulos de las bandas sonoras que aparecen en los libros de texto analizados. Como puede observarse en la Tabla nº 7, la banda sonora más frecuente en los libros de texto es *La guerra de las galaxias* de John Williams, que ha sido registrada en diez ocasiones. De música de la saga *Star wars* se presentan distintos fragmentos y versiones, siendo la más frecuente “Star Wars Theme”, música con la que se comienzan los títulos de todos los Episodios de la serie de películas de Georges Lucas. Dos textos ofrecen una versión para cuerda frotada, otro del tema “Cantina band” y otros dos de la “Marcha Imperial”.

En segundo lugar, destacamos siete registros de la versión cinematográfica de *West side story*, cinco de las cuales corresponden al fragmento “América” y dos a “Mambo”.

Ocupan un tercer lugar con un registro de cinco audiciones respectivamente una de las canciones más populares de la banda sonora de *The sound of music*⁸ y *Psicosis* (Bernard Herrmann). En un cuarto lugar de este ranking, hemos situado las bandas sonoras que registran cuatro audiciones cada una. De la banda sonora de *El rey león* se presentan cuatro fragmentos diferentes⁹; sin embargo de la banda sonora de *Ghost* todos los textos presentan la canción “Unchained melody”, original de Alex North y Hy Zaret y versionada para la banda sonora de la película por Maurice Jarre. De la banda sonora *Los chicos del coro*, el fragmento que más se repite es la canción “Vois sur ton chemin”, y de *Titanic* “My heart will go on”. También figuran con cuatro audiciones cada uno de ellos distintos fragmentos de los títulos de Vangelis *Blade Runner*, *1492. La conquista del paraíso* y *Carros de fuego*. Respecto a *Memorias de Africa*, los cuatro textos presentan fragmentos diferentes de la banda sonora de Barry. También el ragtime de Scott Joplin titulado “The entertainer” aparece en cuatro ocasiones como banda sonora de la película *El golpe*; así como el tema principal de *Los picapiedra* (David Newman) y *Superman* (John Williams). Igualmente se han contabilizado un total de cuatro registros de *La vida es bella* (Piovani), “Moon river” de *Desayuno con diamantes* (Mancini) y de la película *Gladiator* (Zimer).

En quinto lugar, aparece *La lista de Schindler* de John Williams, con tres audiciones contabilizadas.

En sexto lugar, encontramos un total de quince títulos que figuran en dos textos distintos: *El tercer hombre* (Antón Karás), *Two for the road*, *Baby elephant walk*, *Black snow*, *Peter Gunn*, *Superman*, *En busca del arca perdida* (John Williams), *El piano* (Nyman), *Lo que el viento se llevó* (Max Steiner), *El señor de los anillos* (Shore), *Grease* (Frankie Vallie), *Zoom and Bored* (C.Stalling), *Fiebre del sábado noche* (Bee Gees), *La reina Isabel* (Eva Gancedo) y la canción promocional del Colacao.

A diferencia de otros textos, queremos reseñar que el libro para 4º de Edelvives presenta también una selección de fragmentos musicales de videojuegos: Koji Kondo (Super Mario Bros), Overworld 1-1, Nobuo Uematsu, Fithos Lusec Vinosec.

⁸ En España se tituló *Sonrisas y lágrimas*.

⁹ Los fragmentos son: “Hoy duerme el león”, “This land”, “Circle of the life”; “Hakuna Matata”.

En términos generales podemos afirmar que el repertorio es relativamente homogéneo entre los textos. Del total de 146 audiciones y 83 títulos diferentes¹⁰, la mayor concentración recae en 14 títulos, es decir aproximadamente un 18 % del total de títulos.

ORDEN	BANDAS SONORAS	FRECUENCIA
1°	<i>La guerra de las galaxias</i>	10
2°	<i>West side story</i>	7
3°	“Do, re, mi”, <i>The sound of music</i> <i>Psicosis</i>	5
4°	<i>El rey león</i> <i>Ghost</i> <i>La vida es bella</i> <i>Los chicos del coro</i> <i>Memorias de Africa</i> <i>Titanic</i> <i>The entertainer, El golpe</i> <i>Los picapiedra</i> <i>Gladiador</i> “Moon river” <i>Desayuno con</i> <i>diamantes.</i>	4
5°	<i>La lista de Schindler</i> <i>Misión imposible</i>	3
6°	<i>El tercer hombre</i> <i>Two for the road</i> <i>Baby elephant walk</i> <i>Black snow</i> <i>Peter Gunn</i> <i>Superman</i> <i>En busca del arca perdida</i> <i>El piano</i> <i>Lo que el viento se llevó</i> <i>El señor de los anillos</i> <i>Grease</i> <i>Zoom and Bored</i> <i>Fiebre del sábado noche</i> <i>La reina Isabel</i> <i>La canción del Colacao.</i>	2

Tabla nº 7. Obras de música cinematográfica ordenadas según frecuencia

¹⁰ Se han contabilizado los distintos fragmentos de una misma obra en el recuento de los títulos y en las audiciones.

7.2.3. Música popular moderna

En esta categoría se han registrado 58 compositores, 144 títulos y un total de 230 audiciones que aparecen en más de un texto escolar.

7.2.3.1. Compositores

El proceso de registro de la autoría de las audiciones de esta categoría ha entrañado también cierta dificultad debido a las peculiares características de este tipo de música. Por un lado, frecuentemente los compositores de música moderna crean sus temas y canciones en el marco del grupo al que pertenecen. Así, Mike Jagger en los Rollings Stones o Paul Mc Carthney en los Beatles. Los textos escolares analizados no siempre reflejan con exactitud si la autoría es individual o grupal. Hemos optado por catalogar la obra con la autoría del grupo con la finalidad de ofrecer una mejor visión de conjunto. Por otro lado, hay que destacar, que en este estilo de música se produce muy habitualmente la coincidencia entre compositor e intérprete y que los intérpretes crean sus propias versiones sobre obras creadas por otros o de dominio público. Es el caso de Louis Armstrong, de quien muchos textos, presenta como propio el espiritual “Oh when de saints” y la canción “What a wonderful world”, escrita por Bob Thiele y George David Weiss, pero estrenada por Louis Armstrong y editada por primera vez como single en 1967 y posteriormente en 1970. Otro ejemplo es el de la canción “Wonderful world”, compuesta por tres autores (Sam Cooke, Lou Adler y Herb Alpert), pero recogida en los manuales como original de Sam Cooke, el cantante que la interpreta.

Al igual que en las categorías anteriores, en el Anexo III figuran todas las obras que aparecen en cada una de las unidades didácticas de todos los textos escolares. En el Anexo IV, hemos registrado para el análisis aquellos compositores cuyos temas aparecen en más de una ocasión y hemos desechado los que aparecen sólo una vez ya que la relación sería muy extensa y no se aportaría nada al análisis cualitativo.

En nuestro análisis se han registrado 58 compositores y/o grupos de música moderna. Veinticinco de ellos tienen una presencia mayor (43,10%), ya que han sido registrados en cuatro textos o en cuatro ocasiones. Al igual que en las categorías anteriores, presentamos los compositores clasificados de mayor a menor frecuencia en los textos analizados. En el cuadro nº 8 figura el listado y el número de orden.

Sin lugar a dudas, el grupo con mayor presencia en los textos son los Beatles con un total de 24 registros de audiciones, entre las cuales se incluyen doce títulos. Sus

canciones más anotadas son “Yesterday”, “Yellow submarine” y “Let it be”, que aparecen en tres textos respectivamente.

En segundo lugar, es el grupo Queen el más escuchado, puesto que figuran quince audiciones, seis de las cuales corresponden a “We are the champions” y cinco a “We will rock you”.

El tercer lugar en este “ranking” lo ocupa Louis Armstrong, de quien se han contabilizado once audiciones de canciones atribuidas y/o interpretadas por Louis Armstrong. La más frecuente es el espiritual “Oh when the saints”, que aparece en seis textos.

En cuarto lugar, se sitúan los legendarios Rolling Stones y el cantante Bob Dylan con un registro de 7 audiciones en los textos analizados. Del primer grupo, destaca con cinco apariciones la canción “I can’t get no satisfaction,” y del segundo, la canción “Blowing in the wind” que se ha registrado en cuatro textos.

En un quinto lugar, situamos a John Lennon y a Elvis Presley con un total de seis audiciones. Es de señalar que, si bien se presentan distintas canciones de Elvis, de John Lennon sólo se ha registrado la canción “Imagine”.

Un sexto lugar lo ocupan nueve compositores y grupos de los que hemos registrado cinco audiciones de cada uno de ellos en los libros de texto: Benny Goodman, , Charlie Parker, Miles Davis, dentro de la música de jazz; el guitarrista y cantante de rock and roll conocido como Chuck Berry; del estilo heavy metal y hard rock, los grupos Deep Purple y el español Extrechinato y tú. También se han registrado cinco audiciones de la banda de rock sinfónico Supertramp, de Chick Corea y del grupo pop español Mecano.

En séptimo lugar, debemos situar a músicos cuyas obras figuran en cuatro ocasiones y que van desde Duke Ellington, Dizzy Gillespie hasta Otis Reading y The Police, pasando por cantantes Steve Wonder, Bruce Springsteen y Michael Jackson. Además, encontramos la presencia del cantautor Joan Manuel Serrat.

En el octavo lugar, con tres apariciones, se debe relacionar a nueve grupos y/o cantantes. Se trata de los jazzistas King Oliver, Glen Miller, Dave Brubeck; el dúo formado por Mike y Sally Olfield, de quienes figura en tres ocasiones la canción “Moonlight Shadow”; además, los solistas Phil Collins y Madonna y los grupos U2 y La Oreja de Van Gogh.

Mayor es el número de compositores cuyas audiciones aparecen en dos textos. Así, ocupando el noveno lugar por frecuencia de apariciones encontramos veinticuatro.

Son los siguientes: Michel Camilo, Ben E. King con dos audiciones del tema “Stand by me”; Shakira, también con dos registros de la canción “Pura intuición”; Gloria Gaynor, igualmente con dos audiciones del tema “I will survive”; Simple Red, el grupo de rock duro Ñu, Los Lobos, AC/DC, Miguel Ríos, Andrew Sisters, Sam Cooke, Les Luthiers, Don Schlitz, Wayne Shorter, Santi Vega, The Beach Boys, Dick Dale, Nino Bravo, Roy Orbison, Gun N´Roses, Jon Bon Jovi, Santana, Bob Marley y Dido.

ORDEN	COMPOSITOR	FRECUENCIA
1º	The Beatles	24
2º	Queen	15
3º	Louis Amstrong	11
4º	Rolling Stones, Bob Dylan	7
5º	John Lennon, Elvis Presley	6
6º	Benny Goodman, Supertramp, Mecano, Deep Purple, Charlie Parker, Miles Davis, Chuck Berry, Chick Corea, Extrechinato y tú	5
7º	The Police, Duke Ellington, Bruce Springsteen, Mikel Jackson, Steve Wonder, Serrat, Otis Redding, Dizzy Gillespie	4
8º	Mike y Sally Olfeld, King Oliver, Dave Brubek, Madona, U2, Bill Halley, La Oreja de Van Gogh, , Glen Miller, Phil Collins	3
9º	Los Lobos, AC/DC, Miguel Ríos, Ben E. King, Michel Camilo, Shakira, Gloria Gaynor, Simple Red, Ñu, Andrew Sisters, Sam Cooke, Les Luthiers, Don Schlitz, Wayne Shorter, Santi Vega, The Beach Boys, Dick Dale, Nino Bravo, Roy Orbison, Gun N´Roses, Jon Bon Jovi, Santana, Bob Marley, Dido	2

Tabla nº 8. Compositores de música popular ordenados según frecuencia

7.2.3.2. Obras

En el Anexo IV figuran los títulos de las audiciones de música moderna que aparecen en los libros de texto analizados. Respecto a la música popular moderna, nuestro análisis ha registrado el número total de 230 audiciones de este tipo de música. Aunque la cifra es muy elevada, es de señalar que no quiere decir que la música moderna sea la más frecuente dentro de la música del siglo XX, ya que, como ya dijimos se producía una gran concentración en algunos textos en detrimento de otros en los que su presencia es meramente anecdótica. En concreto, un 41,73% de estas audiciones se han registrado en tres textos, por el siguiente orden: en primer lugar, en el texto publicado por Teide para 4º de ESO cuya autora es Rosa Sabater; en segundo

lugar, en el texto de cuarto de la editorial Marfil, y en tercer lugar en el texto también de 4º de la editorial Casals¹¹.

Respecto al repertorio de obras, hemos de señalar la enorme variedad, ya que se han contabilizado 144 títulos diferentes que se repiten, por lo que hacer aquí una relación de todas ellas sería trabajo muy extenso. Por eso, sólo vamos a detenernos en aquellas que se repiten en distintos textos al menos tres veces. Se trata de 16 títulos que suponen un 11,11% del total. Como puede observarse en la Tabla nº 9, la obra de música popular moderna que se repite con mayor frecuencia es el espiritual “Oh when the saints”, con una frecuencia de 7 registros. Está interpretada en seis ocasiones por Louis Armstrong y en otra por el Traditional-Golden Gate Quartet. Se propone para 2º y para 4º de ESO. En un segundo lugar, se sitúan el tema “We are the champions”, del grupo Queen y la canción “Imagine” de Lennon con seis audiciones cada una de ellas y, en ambos casos, para todos los cursos de Secundaria. En un tercer lugar de esta clasificación, hemos situado “We will rock you”, también del grupo Queen que se presenta en cinco ocasiones en los libros analizados.

En un cuarto grupo, con cuatro registros cada una, figuran dos audiciones: “Bohemian Rhapsody”, nuevamente del grupo Queen (tres de las audiciones están en textos de la editorial Marfil) y el tema “I can’t get no satisfaction” de los Rollings Stones.

En una quinta posición de esta de este ranking, hemos situado los once temas musicales que se han registrado en tres textos. Sus estilos son muy variados abarcando desde el jazz, pasando por el rock and roll, los ya clásicos Beatles, el heavy-rock o el rock sinfónico. Sus títulos son los siguientes: “In the mood” (Glen Miller), “Sugar foot stomp” (Oliver), “Jailhouse rock” (Elvis Presley), “Johnny B. Goode” (Chuck Berry), “Yesterday” (The Beatles), “Yellow submarine” (The Beatles), “Let it be” (The Beatles), “Smoke on the water” (Deep Purple), “Moonlight Shadow” (Mike and Sally Oldfield), “School”(Supertramp) y “La Bamba”, que en dos audiciones figura como de Los Lobos y en otra como anónima.

Por último, nos referiremos a las obras que ocupan un 6º lugar en esta clasificación. Con dos repeticiones, hemos contabilizado 32 títulos que suponen un 15,05%. Cinco de ellos son de los Beatles: “Hey Jude”, “Help”, “She loves you”, “All my loving” y “Obladí oblada”. El resto de los temas son los siguientes: “Wonderful

¹¹ El texto de Teide supone un 22,60% el de Marfil, un 10,86% y el de Casals, un 8,26%.

world” (Sam Cooke), “Stand by me” (Ben E. King), “ Pura intuición” (Shakira), “I will survive” (Gloria Gaynor), “Boogie woogie bugle boy” (Andrew Sisters), “Hillside Avenue” (Simple Red), “Saeta” (Serrat), “La casa del Rey” (Ñu) , “Tres puertas” (Extrechinato y tú), “In the air tonight” (Phil Collins), “Hijo de la luna” y “Hoy no me puedo levantar” (Mecano), “Unsquare dance” (Dave Brubeck), “Bienvenidos” (Miguel Ríos), “The logical song” (Supertramp), “Spain” y “Children song nº 1” (Chick Corea), “The gambler” (Don Schiltz), “Foot prints” (Wayne Shorter), “Brujos del agua” (Santi Vega), “Sittin’ on the dock of the Bay” y “Amen” (Otis Redding) y “Rock around the clock” (Bill Halley)

ORDEN	TÍTULO	FRECUENCIA
1º	“Oh when the saints”	7
2º	“We are the champions” (Queen) “Imagine” (Lennon)	6
3º	“We will rock you” (Queen)	5
4º	“Bohemian Rhapsody” (Queen) “I can´t get no satisfaction” (Rolling Stones)	4
5º	“Moonlight Shadow” (Mike and Sally Oldfield), “Jail house rock” (Elvis Presley), “In the mood” (Glen Miller), “School” (Supertramp), “Smoke on the water” (Deep Purple), “Sugar foot stomp” (King Oliver), “Yesterday” (The Beatles), “Yelow submarine” (The Beatles), “Let it be” (The Beatles), “Johhny B. Goode” (Chuck Berry), “La Bamba” (Los Lobos y anónima)	3
6º	“Hey Jude”, “Help”, “She loves you” , “All my loving” y “Obladí obladá” (Beatles). El resto de los temas son los siguientes: “Hebbie Jeebies” (Louis Amstrong), “Every breath you take” y “Roxanne” (The Police), “Jam Sesion” (Benny Goodman), “Wonderful world” (Sam Cooke), “Stand by me” (Ben E. King), “ Pura intuición” (Shakira), “I will survive” (Gloria Gaynor), “Boogie woogie bugle boy” (Andrew Sisters), “Hillside Avenue” (Simple Red), “Saeta” (Serrat), “La casa del Rey” (Ñu) y “Tres puertas” (Extrechinato y tú), “In the air tonight” (Phil Collins), “Hijo de la luna” y “Hoy no me puedo levantar” (Mecano), “Unsquare dance”(Dave Brubeck), “Bienvenidos” (Miguel Ríos), “The logical song” (Supertramp), “Spain” y “Children song nº 1” (Chick Corea), “The gambler” (Don Schiltz), “Foot prints” (Wayne Shorter), “Brujos del agua” (Santi Vega), “Sittin’ on the dock of the Bay” y “Amen” (Otis Redding), “Rock around the clock” Bill Halley)	2

Tabla nº 9. Obras de música popular ordenadas según frecuencia

Como ya hemos indicado, existe una gran variedad de títulos. En este análisis no hemos incluido aquellos cuyo compositor sólo aparece registrado una sola vez en todos los textos, ya que el análisis sería extensísimo. No obstante, en el Anexo III pueden consultarse todos ellos con los libros en los que aparecen. A modo de ejemplo, indicamos que el libro de *Eldelvives* para 4º (Ed- 4-12), presenta distintas selecciones de música moderna agrupadas por décadas. Propone la audición de fragmentos muy breves que ejemplifican la época.

7.2.4. World music

Como ya se señaló en el análisis de otras variables, este tipo de música es minoritaria en los libros de texto. Presentamos a continuación conclusiones respecto a este tipo de música globalmente. En nuestro análisis, hemos registrado un total de 52 audiciones y 44 títulos que pueden consultarse en el Anexo IV. A diferencia del análisis de las anteriores categorías, la mayoría de las audiciones de world music aparecen sólo en un texto. Siguiendo lo manifestado en el marco teórico, hemos incluido aquí audiciones que fusionan la inspiración popular y tradicional de distintas culturas con la música moderna, el jazz, etc. La mayoría de los registros referidos a la música española se encuadran en el flamenco, género de difícil categorización (1988). Sin embargo las audiciones que hemos registrado de flamenco no pertenecen al folklore de Andalucía (compuesto por seguidillas, sevillanas, verdiales, fandangos, etc.) sino a un género artístico fundamentalmente escénico y profesional que se inspira en palos, cantes y bailes tradicionales, pero se fusiona con otros estilos¹².

Dos textos proponen una audición que consiste en una selección de fragmentos instrumentales y vocales diversos de músicas del mundo; el resto muestra audiciones de algún tipo de músicas del mundo.

Del total de audiciones anotadas, seis títulos provienen directamente de culturas asiáticas: “Mantra para yoga”, recogido del texto de 4º de la editorial Almadraba; “Ojos salvajes”, canción de Mongolia, y “Harusandi”, música japonesa para koto y shamisen, ambas encontradas en el texto de 4º de la editorial Everest; “Sekati”, pieza para teatro

¹² Manuel de Falla (1972) designaba el cante jondo como aplicable al cante antiguo y denominaba flamenco a los cantares modernos o posteriores.

de sombras de Bali; “Himno al sol” (Dainichisian); “Plum Blossom” (Treasury of Chinese Musical Instruments),

De las músicas del mundo africanas, hemos registrado seis títulos: “Ma Andaklah Tgoulili Kalma” (Charef Zerouki); “Hijaz Rask” (Omar Taruk Tekbilek), “Mayvavo”, del grupo mozambiqueño Gohrwane, “Makayuni” (Tanzanian New Life Band) y las canciones “Lungisa Indela” y “Lomhlaba Kawunoni” (Ladysmith Black Mambazo), éstas últimas con tres registros cada una, en los textos de la editorial Marfil.

Respecto a las worldmusic relacionadas con el continente americano, hemos registrado “Bailala-lala” (Pepe Kalle) y cuatro canciones que aparecen en dos textos de la editorial Anaya: “La wemba de Marilú” (Septeto Santiaguero) y tres temas del grupo La Vieja Trova Santiaguera.

Sin embargo, la mayoría de los registros pertenecen a la música española. En primer lugar, nombraremos a “Ximo”, una canción festera compuesta por José María Ferrero para las fiestas de moros y cristianos en la Comunidad valenciana, que es interpretada por las bandas de música habitualmente como el himno de la fiesta. De características parecidas, hemos registrado una audición de “Paquito el chocolatero” (Gustavo Pascual Falcó) y la popular canción “Clavelitos” (Genaro Monreal).

En segundo lugar, en el ámbito de la música española hemos contabilizado trece audiciones de flamenco. Las audiciones registradas pertenecen a la llamada sexta etapa del flamenco¹³. Se han recogido los siguientes títulos de los siguientes cantaores y cantaoras: “Saeta”, de José Mercé; “Siguiriya”, de Antonio Mairena; “Bulerías de Bécquer” de Enrique Morente; “El coquero”, de Sabicas; “Campanilleros”, de la Niña de la Puebla; “Cuando te conocí” de Manolo Caracol; “La zarzamora”, interpretado por Lola Flores; “Si sientes doblar campanas”, de El Chaquetón.

No obstante, son Camarón de la Isla y Paco de Lucía los más frecuentes. De Camarón hemos recogido cuatro títulos: “Como el agua”, “Barrio de Santamaría”, “Soy gitano” y “Camarón por soleá con Tomatito”. De Paco de Lucía, músico que internacionalizó el flamenco mediante el mestizaje con la música brasileña, árabe, el jazz e introduciendo instrumentos como el cajón peruano, hemos registrado dos títulos: “Entre dos aguas” y “Río Ancho”.

¹³ Según García Lavernia (1997) el flamenco se clasifica en seis etapas. La sexta se produce a partir de la segunda mitad del siglo XX tras el I Concurso de cante de Córdoba y la grabación de la célebre *Antología del Cante Flamenco* de Hispavox.

Además, se han contabilizado dos audiciones en las que se fusiona la música moderna con el flamenco. Nos referimos a “Vente pa Madrid”, del grupo Ketama y “Lágrimas negras” versionada e interpretada por Bebo Valdés y Diego “El Cigala”. Este último tema aparece en dos textos de la editorial Marfil.

En tercer lugar, de música española hemos contabilizado un texto que recoge la sardana “La santa espina” de Enric Morera y una audición del tema “Gibralfaro” de Luis Delgado del álbum *El hechizo de Babilonia*, que fusiona la inspiración española con las llamadas nuevas músicas.

Además, se ha registrado de world music una audición de fado titulada “Meu Fado Meu” de Paulo Carvalho.

Del análisis de las distintas categorías de esta variable podemos concluir, en términos generales, que el repertorio que se ofrece al alumnado es muy diverso en los distintos textos. Si bien hemos averiguado cuáles son las obras y compositores más frecuentes, esto no significa que aparezcan en todos los textos. El mayor grado de disparidad se da en la música moderna y las world music y el menor en la música culta. Manuel de Falla y Stravinsky son los compositores más frecuentes en la música clásica, Los Beatles y The Queen en la moderna, Williams y Mancini en la del cine y, en las world music, los distintos estilos de músicas que se fusionan con el flamenco superan a los de las manifestaciones de distintas músicas del mundo.

Un porcentaje muy reducido de títulos conecta con la música de fuera del aula de nuestros alumnos. Se confirman las subhipótesis nº 2, nº 4, nº 8 y nº 9.

Conclusiones del análisis de contenido

Hasta aquí se han ofrecido conclusiones parciales acerca de los resultados de la investigación respecto a las distintas variables, categorías e subhipótesis. En este punto se presentan las conclusiones finales de la investigación sobre el repertorio en los libros de texto. Han sido agrupadas para un mejor seguimiento, en relación con los interrogantes, objetivos e subhipótesis que nos planteamos en un momento inicial. Las conclusiones que aquí se presentan resultan de interés porque no se obtienen sólo de los datos. Según Medina (2002, p. 91) “lo que interesa es estudiar las ideas o inferir sus significados en el contexto en que se presentan”.

El tema de esta parte de la investigación se centra en dos aspectos principales: la audición de música del siglo XX y los libros de texto de Secundaria. El estudio plantea el siguiente interrogante principal: ¿ofrecen los libros de texto del siglo XXI audiciones musicales contemporáneas? Y otras preguntas derivadas: ¿Existen investigaciones que analicen libros de texto de música? ¿Qué metodología emplean? ¿Proponen los libros de texto de música el desarrollo de una cantidad suficiente de audiciones musicales? ¿Ofrecen los libros de texto de música de Secundaria un número relevante de audiciones de música contemporánea? ¿Presentan los libros de texto distintos enfoques didácticos a la audición musical u ofrecen un tratamiento historicista? ¿Utilizan los textos técnicas de audición activa? ¿Cuáles son los compositores y obras del siglo XX que más proponen los textos escolares? ¿Los libros del siglo XXI ofrecen música de diversos estilos? ¿Las audiciones de los libros de texto fomentan la conexión con la música de fuera del aula?

El objetivo principal de esta parte investigación es conocer la propuesta didáctica que realizan los libros de texto de Secundaria del siglo XXI para las audiciones de la música contemporánea siendo la subhipótesis de partida de la investigación que *la audición musical en Secundaria es una actividad relevante, con una escasa presencia del repertorio de la música del siglo XX y un tratamiento didáctico historicista*. En la primera parte de la tesis se presentó el marco teórico o estado de la cuestión, en la segunda se desarrolla específicamente el proyecto de investigación. A su vez, la primera parte de la investigación de la que aquí nos referimos se ha basado en la metodología del análisis de contenido. Tras analizar la bibliografía existente y averiguar los procedimientos y resultados de otras investigaciones, se eligió este enfoque metodológico como el más adecuado, se tomaron diversas decisiones respecto a la unidad de análisis, las variables y las categorías. Como procedimiento de recogida de los datos, se elaboró un instrumento específico a partir del cual se realizaron los diversos procedimientos del análisis de los datos.

El universo de la investigación son los libros de texto de música de Secundaria editados en el Estado español a partir de 2006. Para la muestra se ha seleccionado una cantidad suficientemente significativa atendiendo a los siguientes criterios: ser materiales curriculares, estar destinados al alumno, estar publicados a partir del año 2006, en lengua española y utilizarse en la Comunidades Autónomas de España. En total se han analizado 28 libros del alumno.

Antes de presentar las distintas conclusiones obtenidas respecto a las subhipótesis y los objetivos del estudio, describimos aquí algunos aspectos relevantes de la investigación que se desprenden de la observación de la muestra.

Las editoriales analizadas han sido las siguientes: Almadraba, Anaya, Casals, Editex; Edelvives, Everest, Marfil, McGraw-Hill, Pearson, Santillana,, S.M.y Teide. Todos los libros han sido publicados después del año 2006. Se ha observado que algunas editoriales (Pearson, Teide, McGraw-Hill) presentan ediciones con distintos nombres debido a que se trata de proyectos diferentes que habitualmente han sido realizadas por diferentes autores. Generalmente, en el propio título no figura el nombre del curso en los textos destinados a los cursos 1º, 2º y 3º y sí en los textos destinados a 4º. En la mayoría de los textos, los manuales se denominan *Música* seguida de la indicación de nivel I o II, en referencia a si se destina para 2º ó 3º de la ESO, ya que en 1º no se imparte la asignatura de Música en la Comunidad de Madrid. Otros textos, los menos, se denominan con un título específico. Por ejemplo: “Un mundo de sonidos” (Marfil), “Dando la nota” (Pearson), “Hacemos música” (Teide).

Generalmente, la totalidad de los libros analizados se dedican a un solo curso académico; sin embargo, consideramos que el texto de Casals I, por su densidad, está pensado para ser impartido en los cursos 1º y 2º de la ESO en alguna otra Comunidad Autónoma en la que la música se imparta en ambos cursos¹⁴. Para realizar el análisis ha sido preciso consultar los tres Cuadernos de actividades de la editorial Marfil y la Guía didáctica de las editoriales Santillana y Casals, ya que no todos los datos podían obtenerse del propio texto.

Con relación a los autores de los textos, once de las doce editoriales analizadas incluyen los nombres de los autores en lugares prioritarios. Solamente la editorial Santillana no indica el nombre del autor porque la obra no está creada por un autor o autores sino por el Departamento de Ediciones Educativas de Santillana. Los libros de las editoriales Everest, Pearson, Teide presentan un solo autor o autora en cada uno de sus textos; en el resto de las editoriales, la obra tiene más de un autor.

La ilustración es un importante elemento de los libros de texto ya que apoya y refuerza el contenido del texto o, en ocasiones, sustituye al propio texto en los primeros niveles de la escolaridad. El nombre del ilustrador/a o ilustradores se presenta en la página de créditos en todos los libros analizados y ofrece un dato significativo para

¹⁴ Cada Comunidad Autónoma con competencias educativas organiza las materias en diferentes cursos. Por ejemplo, en la Comunidad andaluza, Música se cursa en 1º y 2º de la ESO, pero no en 3º.

identificar la edición ya que, por ejemplo, puede observarse que existen ediciones muy similares en las que únicamente se ha modificado el ilustrador.

La mayoría de los textos no son fungibles, es decir, no están diseñados para que se realicen actividades escritas sobre el papel. Sólo plantean este tipo de actividades las editoriales Almadraba, Casals y McGraw-Hill.

A continuación, planteamos las conclusiones derivadas de las subhipótesis y el resto de los objetivos de la investigación.

Subhipótesis nº 1: La audición es una actividad predominante en los textos en comparación con otras propias de otros bloques.

En el marco conceptual de esta investigación, se subrayó la importancia de la audición de obras musicales en el proceso educativo-musical y se indicó que el currículo de Educación Musical de Secundaria debe desarrollarse en torno a dos aspectos: la expresión (vocal, instrumental, corporal) y la percepción musical (audición de sonidos y obras musicales). Los resultados presentados revelaron que la actividad de audición de obras musicales es una de las más frecuentes en los textos escolares y que tiende a una progresión ascendente por cursos. Así, podemos afirmar que la audición musical es una actividad muy frecuente a tenor de su presencia en los libros de texto de secundaria. Por una parte, se ha comprobado que los textos analizados presentan un alto porcentaje de audiciones, especialmente los de las editoriales Casals, Marfil, Teide y Pearson. Además, por otro lado, los textos, priorizan especialmente la audición musical frente a otro tipo de actividades. Es el caso de los textos de Everest, McGraw-Hill y Editex, en los que si bien el número de audiciones no es muy elevado, la audición musical es la práctica prioritaria en detrimento de la expresión musical. Como excepción, apuntamos que la audición no es prioritaria en los textos analizados publicados por SM y Santillana.

Se confirma la primera subhipótesis de la investigación relacionada con la variable nº 1.

Subhipótesis nº 2: Los libros de texto presentan una falta de homogeneidad respecto a las audiciones musicales entre las distintas editoriales y los distintos cursos.

Esta subhipótesis se relaciona con las variables nº 1, nº 2, nº 3 y nº 4; objetivos nº 1 y nº 6.

Del análisis por editoriales, por cursos y global de los libros de texto hemos podido comprobar que la audición musical recibe un tratamiento muy heterogéneo en las distintas editoriales y cursos referido tanto al número de audiciones, al porcentaje de la actividad de audición y como al número de audiciones por unidad didáctica. Por tanto también lo recibirá en las aulas de Secundaria.

Como ya se indicó, se aprecia una progresión ascendente por cursos, pero existe gran disparidad dentro de los cursos entre las editoriales. Así, los textos de las editoriales Marfil, Teide o Casals destacan por el elevado número de audiciones que presentan en comparación a otras editoriales como Everest. Respecto a la distribución de las audiciones en las unidades didácticas, puede concluirse que en todas las editoriales analizadas, a excepción de SM Santillana y Edelvives, el número de audiciones es muy variable, ya que en algunas, como los de las editoriales Almadraba o Marfil, varias audiciones se agrupan en una unidad mientras que en otras no figura ninguna.

En relación con la selección del repertorio concluimos la falta de homogeneidad entre editoriales y cursos, de manera que los textos escolares ofrecen un repertorio muy dispar entre sí. En general puede afirmarse que libros con especial presencia de la música moderna son Almadraba 4, Editex 4, Teide 4. Por el contrario, aquellos en los que predomina la culta o clásica anterior al siglo XX son Everest, Editex y Edelvives. Existe además una gran heterogeneidad intercurso, incluso en los propios proyectos editoriales.

Las obras propuestas para la audición son muy diversas y variadas dentro de los distintos estilos de música y no podemos afirmar que los textos escolares ofrezcan un repertorio homogéneo para ser escuchado por toda la población escolar. Es decir, a pesar de ser Manuel de Falla o Los Beatles los más frecuentes, no aparecen en todos los textos.

Respecto al tratamiento didáctico, concluimos que los textos escolares sí presentan cierta homogeneidad ya que mayoritariamente (92,85%) utilizan como técnica de audición la explicación de los aspectos culturales e históricos de la música. Si bien se aprecian diferencias entre los cursos, en este sentido no se confirma la subhipótesis nº 2.

Por último, hay que señalar que la falta de homogeneidad observada en los textos escolares no sólo se refiere a la audición. En un análisis superficial de los textos,

puede comprobarse también la falta de homogeneidad en la secuenciación de otros contenidos del currículo de Música.

Contradictoriamente, sí parece que haya homogeneidad en los formatos, el tipo de ilustraciones y la utilización frecuente de fotografías en vez de ilustraciones. El formato más frecuente es el vertical. Resulta al menos paradójico que los textos se parezcan entre sí por el continente y no por el contenido.

Por tanto, respecto a la subhipótesis nº 2, ha quedado en evidencia la falta de homogeneidad en la presencia de audiciones musicales en los distintos cursos

Subhipótesis nº 3. La mayoría de las audiciones propuestas de los libros de texto corresponden al tipo de música denominada culta o clásica anterior al siglo XX.

Esta subhipótesis se relaciona con la variable nº 2 y los objetivos nº 1, nº 2 y nº 4.

De los resultados obtenidos podemos concluir que, de manera global, cerca de la mitad (43%) de las audiciones propuestas en los libros de texto pueden clasificarse dentro del estilo que hemos denominado música culta anterior al siglo XX. Esta categoría es la de mayor presencia, seguida de la de música popular del siglo XX (25%) de la música culta y la cinematográfica (12%) y, posteriormente, de la música folclórica y tradicional (6%) y finalmente las world music (2%). El curso en el que hay mayor porcentaje de audiciones de los distintos periodos de la música clásica es 3º de la ESO.

Se comprueba esta subhipótesis, que a su vez, se relaciona directamente con la subhipótesis nº 7, nº 8 y nº 9.

Subhipótesis nº 4. La música contemporánea del siglo XX apenas se trabaja en las audiciones propuestas en los libros de texto.

Esta subhipótesis se relaciona con la variable nº 1 y nº 4 y con los objetivos nº 3, nº 7 y nº 8. Como hemos señalado, la audición de música del siglo XX ocupa en términos globales aproximadamente un 51% de las propuestas por los libros analizados. De las distintas categorías de música del siglo XX, la música culta ocupa un 12%, por lo que, a pesar de las diferencias entre los cursos, no podemos manifestar que la música culta sea la prioritaria dentro de la música del siglo XX. Se ha observado una menor presencia en 4º de la ESO y un mayor protagonismo en 3º. En nuestra opinión estos

datos se deben a que los textos presentan obras contemporáneas dentro del planteamiento histórico de la audición que realizan la mayoría de los textos en el curso 3º de la ESO.

Ahora bien, cabe preguntarse si las obras de música culta del siglo XX que se proponen para la escucha son realmente contemporáneas y/o vanguardistas o no. Tras la revisión de los compositores y títulos podemos concluir que los libros de texto de Secundaria no ofrecen audiciones del siglo XX de música contemporánea, siendo los estilos nacionalistas, neoclásicos y neorrománticos los más propuestos en un porcentaje muy elevado de las audiciones. Por ejemplo, Falla, Orff, Ravel o Rodrigo son algunos de los más escuchados en los libros de texto. Sólo un 22,5 % de los compositores de música clásica del siglo XX anotados pueden ser considerados vanguardistas.

Por tanto, podemos concluir que está subhipótesis se confirma ya que la música culta del XX tiene en términos generales menor presencia que otras del siglo XX y que la música clásica anterior al siglo XX.

Subhipótesis nº 5. La audición de obras de música clásica se propone más en el curso 3º de Secundaria.

Esta subhipótesis se relaciona con la variable nº 2 y los objetivos nº 1, nº 2 y nº 4.

Los datos obtenidos en el análisis de la variable nº 2, demostraron que un 60% de las músicas que se proponen en los libros de texto de 3º de la ESO ofrecen un alto porcentaje de audiciones de la música clásica y culta anterior al siglo XX, acorde con el planteamiento historicista de historia de la música. La música tradicional ocupa un 3% y el repertorio de audiciones del siglo XX alcanza sólo un porcentaje de un 37%, por lo que podemos decir que más de la mitad de las audiciones son anteriores al siglo XX y aproximadamente un tercio de audiciones son del siglo XX.

Se hace especialmente evidente en las editoriales Everest, Edelvives, McGraw Hill¹⁵, seguidas de las editoriales Anaya, Santillana y Pearson.

En nuestra opinión esta tendencia al repertorio más clásico de los textos escolares para 3º se debe a que los autores y proyectos editoriales continúan ofreciendo

¹⁵ De las editoriales McGraw-Hill y Edelvives sólo se han analizado los textos correspondientes a 3º. No pueden obtenerse por tanto conclusiones acerca de la editorial, pero sí han denotado un planteamiento orientado a la música clásica.

un repertorio propio del currículo de la LOCE - o más alejadamente del de 1º de BUP - en el que los contenidos de Música desarrollaban básicamente los distintos periodos de la historia de la música a partir de la audición de los autores y obras más significativos.

Por tanto, se confirma ampliamente la quinta subhipótesis de la investigación.

Subhipótesis nº 6. La audición de obras de música moderna se propone más en 4º de Secundaria.

Esta subhipótesis se relaciona con las variables nº 2 y nº 4 y los objetivos nº1, nº 2, nº 4 y nº 6. De los datos obtenidos en el análisis de las variables nombradas concluimos que la música del siglo XX es la más escuchada en 4º curso, apreciándose que destaca la música moderna con un porcentaje del 44%.

Los textos de las editoriales Editex, Almadra, Casals y especialmente los de Teide y Marfil, ofrecen un elevado número de audiciones de música moderna. Estas corresponden mayoritariamente al jazz, clásicos del rock y, en menor medida, temas más recientes. En el resto de las editoriales, la presencia de la música moderna no es mayoritaria respecto a otros estilos, pero sí se ha observado mayor presencia en los textos de 4º dentro del propio proyecto editorial. Por ejemplo, la editorial Editex en la música moderna tiene un porcentaje muy bajo en 2º, nula en 3º y alta en 4º. Como excepción, nombraremos el texto de la editorial Everest, donde la presencia de la música moderna es anecdótica en todos los cursos, incluido 4º.

En nuestra opinión esta tendencia a situar la música moderna en 4º se debe al interés de los autores y editoriales por captar la motivación y el interés de los alumnos por una asignatura que, por otra parte, no se imparte a toda la población, ya que forma parte de uno de los itinerarios de 4º, o bien es optativa.

Se confirma la subhipótesis nº 4.

Subhipótesis nº 7. Los libros de texto de secundaria no plantean la audición desde la actividad sino desde un tratamiento histórico

Esta subhipótesis se relaciona con la variable nº 3 y el objetivo nº 7. En el análisis de la variable nº 3, los resultados obtenidos muestran que el tratamiento de la audición musical que reflejan los textos escolares se centra mayoritariamente en los aspectos históricos y culturales de la música, es decir en una concepción de la audición

basada de forma prioritaria en la percepción de los aspectos puramente culturales. El hecho de que este tratamiento didáctico sea el más frecuente en el 92,85% de los textos denota una orientación historicista de la audición, independientemente del repertorio seleccionado. Se da la paradoja de que algunos textos, que ofrecen un repertorio novedoso basado en el siglo XX (Casals, Marfil, Teide), tengan en cambio un planteamiento didáctico historicista de la actividad de audición.

Con menor incidencia, los textos escolares proponen la preaudición, la instrumentación y apenas un tercio plantean el uso de las TIC y de los medios audiovisuales como procedimientos para la audición musical.

Si bien la explicación de los aspectos culturales aparece muy frecuentemente en todos los textos y cursos, se aprecia un ligero aumento en 3º y un leve descenso en 2º. En el curso 2º, se fomenta más la audición globalizada con la expresión instrumental mediante la preaudición, la instrumentación y el seguimiento de la música mediante representaciones gráficas en los musicogramas. En 4º se aplican en mayor medida los medios audiovisuales y las TIC como medio de comprensión de la audición.

Por último, otras técnicas parecen no conocerse o apreciarse ya que apenas se realizan técnicas de audición activa como el movimiento y la danza, la expresión plástica, los recitados verbales, la comparación entre versiones o la dramatización.

Los libros de texto con un planteamiento más historicista son los de las siguientes editoriales y cursos: McGraw-Hill (3º), Almadraba II (3º), Edelvives II (3º), Anaya 3 (3º), “Un mundo de sonidos C de la editorial Marfil” (3º), Everest I (2º) II (3º) y 4º.

Esta investigación concluye rotundamente que los libros de texto apenas reflejan las técnicas de la audición activa, sino que realizan un tratamiento didáctico de la audición basado mayoritariamente en dos procedimientos: en primer lugar la lectura del propio libro, donde se presenta la biografía del compositor o aspectos histórico-musicales y culturales sobre la música en cuestión; y en segundo lugar y en menor medida, la globalización de la audición con la expresión instrumental mediante la preaudición y la instrumentación.

Por tanto, se confirma ampliamente la subhipótesis nº 7.

Subhipótesis nº 8: La música que los textos proponen para escuchar en las aulas de Secundaria tiene poca conexión con la música de fuera del aula.

A partir de los datos obtenidos en la investigación, se confirma esta subhipótesis. Es cierto que en determinados libros se observa cierto interés por relacionar la música de la escuela con la música de la vida, bien mediante la inclusión de una unidad didáctica dedicada a las profesiones musicales o bien con un apartado en cada una de ellas. Así lo hace Casals (4º), Almadraza (4º), Editex (4º), Everest (4º). Otros muestran interés por presentar los instrumentos modernos (Pearson II) y otros relacionan los contenidos con temas de actualidad (McGraw-Hill).

También se constata que se incorporan audiciones de música culta contemporánea, pero se trata casi siempre de las obras más conocidas y habituales en los medios de comunicación y en las salas sinfónicas: *Carmina Burana*, *Bolero*, *El amor brujo*, *Concierto de Aranjuez*. De la música culta contemporánea menos conocida o más innovadora no hay presencia en los libros analizados.

Sin embargo, la subhipótesis queda ratificada por una serie de hechos que se pasan a enumerar. En primer lugar, la audición de música clásica es mayoritaria, ya que más de la mitad de las propuestas pueden adscribirse a dicho estilo.

Además, la metodología didáctica de muchos libros se centra en la exposición de contenidos con textos de carácter histórico, un sistema que es poco vivencial para los adolescentes y que suele producir rechazo en ellos. Por otro lado, hay varios libros con un planteamiento orientado hacia el lenguaje musical, como Everest I, “Un mundo de sonidos A” (Marfil), McGraw-Hill y “¿Hacemos música?” (Teide). Por último, en varios libros se han hallado grabaciones de música moderna que consisten en instrumentaciones y adaptaciones y no en versiones originales.

La música cinematográfica podría servir para acercar los mundos de la música de fuera y de dentro del aula. Sin embargo, un gran porcentaje de las audiciones corresponde a películas que a los alumnos les resultan muy alejadas en el tiempo y de sus gustos. Sólo aproximadamente un 10% de los títulos registrados podrían despertar un interés inmediato por su posibilidad de conectar con su realidad: *Star wars*, *Harry Potter*, *Titanic*, *The sound of music*, *Gladiator*, *Los chicos del coro*, *Los picapiedra*, *La vida es bella*.

Otro tipo de música que facilitaría la citada conexión es la música moderna. Pero en las audiciones registradas apenas se encuentran obras de actualidad. El grupo que más aparece es The Beatles, todo un clásico que a los alumnos les suena tan lejano como Bach. Algunos títulos sí pueden tener buena aceptación, como los de las canciones “We are the champions” y “We will rock you”, de Queen, o “Imagine”, de

Lennon. Hay también una presencia anecdótica de La Oreja de Van Gogh, Ñu, Extrechinato y tú, Shakira, The Police y Michael Jackson. Pero, en general, los libros de texto vienen a reforzar la distancia entre la música del aula y la música de la calle, la que prefieren y escuchan los adolescentes. Además, la mayor parte de esta música está muy concentrada en tres libros de 4º, con lo cual las conclusiones deben ser aun más matizadas.

Finalmente, debe señalarse, como otro argumento que corrobora la subhipótesis número 8, que los medios audiovisuales y las TIC apenas se emplean o son mencionadas, lo cual es muy contradictorio con los hábitos de los alumnos, tan acostumbrados a su manejo.

Subhipótesis nº 9. Los textos escolares de Secundaria transmiten una visión de la cultura estática e historicista.

Mayoritariamente las audiciones que se proponen corresponden a música clásica y se abordan desde la explicación de los datos históricos, artísticos o culturales a partir de la música. Ello implica, además, una orientación historicista de la audición, independientemente del repertorio que se haya seleccionado.

Se producen casos paradójicos, como libros de texto con un repertorio muy centrado en el siglo XX (Casals, Marfil, Teide), pero que a la vez mantienen un planteamiento didáctico historicista. Algo similar ocurre con la música vanguardista o con la cinematográfica. Respecto de la primera, se ofrecen las principales obras para que sean conocidas por los alumnos. En 3º curso se presentan, por ejemplo, obras que ejemplifican periodos del siglo XX: *La Consagración*, *Pacific 231*, *Pierrot Lunaire*, *Lamentaciones por las víctimas de Hiroshima*, *Variaciones para una puerta y un suspiro*.

En cuanto a la música cinematográfica, la presentación es igualmente historicista y se suelen seleccionar grandes éxitos del séptimo arte, desde sus inicios hasta la actualidad.

Por último, la escasísima presencia de la world music demuestra una concepción de la cultura en que prima la preponderancia de la música clásica y occidental

Como se dijo en la introducción, esta investigación parte del conocimiento por investigaciones anteriores de que los profesores utilizan los libros de texto para realizar las audiciones. De los resultados de esta investigación, se puede transferir que, dada la

importante aplicación de libros de texto, en nuestras aulas la audición es una actividad más relevante que la expresión; que el repertorio que se escucha es ligeramente mayor de música clásica frente a la música compuesta en el siglo XX, aun siendo la culta del siglo XX la de mayor presencia. Se han observado algunas diferencias según los cursos: es 3º el curso en el que más música clásica se escucha y donde los textos tienen una tendencia más historicista y 4º es el curso en el que se proponen más audiciones de música popular moderna. Respecto a los títulos de las obras, el repertorio es bastante heterogéneo y no podemos afirmar que toda la población escolar escuche las mismas músicas a lo largo de la educación secundaria en la Comunidad de Madrid. En cambio, los planteamientos didácticos sí son muy homogéneos ya que mayoritariamente se emplea la explicación de aspectos musicales o históricos de la audición.

Esta investigación no está cerrada: puede completarse con otras investigaciones y abre nuevos interrogantes. Compartimos la afirmación de Krippendorff (1999, p. 251) para quien “la mayoría de las investigaciones, los análisis de contenido rara vez acaban completándose. Aunque un buen análisis puede responder a algún interrogante, también es previsible que plantee otros nuevos que obliguen a revisar los procedimientos para las aplicaciones futuras, o que estimule nuevos estudios”.

La investigación se completa con el análisis de los datos obtenidos en la segunda parte de la investigación, a partir de lo manifestado por el profesorado en las encuestas y entrevistas.

CAPÍTULO 8. PROCEDIMIENTO DE ESTUDIO II: ENCUESTA

Introducción

En este capítulo se presenta la segunda fase de la investigación. Se trata de un estudio descriptivo que se ha desarrollado bajo el punto de vista cuantitativo, aunque el examen de algunos aspectos de la encuesta ha exigido un tratamiento cualitativo. Tras el análisis de contenido de los textos escolares que realizamos en la primera fase de la investigación, aquí se pretende obtener información sobre las prácticas, opiniones y creencias del profesorado de Música de Secundaria de la Comunidad de Madrid acerca el repertorio de audiciones. El instrumento utilizado es una encuesta. La muestra está formada por ciento cuarenta y cuatro profesores que imparten Música en Secundaria en la Comunidad de Madrid.

A lo largo del capítulo se justifica la idoneidad de la encuesta para esta investigación, se presentan las fases en las que se ha aplicado, se describe la muestra, sus características y los criterios para la selección, se explica el guión para el cuestionario, se señalan las categorías y se presenta el tratamiento de los datos.

Los datos obtenidos sobre las prácticas, opiniones y creencias del profesorado mediante la encuesta se presentan en los capítulos siguientes. Además, estos se complementan con los obtenidos mediante entrevistas a catorce profesores que se muestran en el capítulo 11.

8.1. Estudio de encuesta

8.1.1. Definición y características

La encuesta es una de las técnicas más utilizadas en las ciencias sociales con distintas intencionalidades: política, comercial, etc. Dentro de la investigación educativa, la encuesta se emplea en los estudios descriptivos y “consiste en la obtención de datos mediante la interrogación a los miembros de una población o una muestra previamente seleccionada” (Giráldez, 2006, p. 142).

Torrado (2004, p. 233) señala que la encuesta “incluye los estudios que utilizan como instrumento de recogida de datos el cuestionario y los que se llevan a cabo mediante entrevistas”. En nuestra investigación empleamos ambas modalidades y específicamente en este capítulo nos dedicaremos a la primera de ellas. Los estudios de encuesta se diferencian de los de entrevista en que permiten recoger información de los sujetos a partir de la formulación de preguntas y hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia a partir de los resultados obtenidos en una muestra. Pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador. Frente a la entrevista, en la encuesta se obtiene un porcentaje mayor de respuestas y por tanto de datos, aunque el esfuerzo es mayor para el investigador.

8.1.2. Relación del tema con la estrategia metodológica

La investigación se ha basado en el método descriptivo, ya que trata de representar una realidad educativa y los pensamientos del profesor sobre su propia práctica docente. La encuesta ha sido elegida como la técnica más idónea para nuestra investigación ya que esta metodología “tiene como objetivo general describir un fenómeno dado a partir de diversas acciones no excluyentes entre ellas” (Torrado, 2004, p. 233). En concreto, la encuesta es el medio más fácil para conocer la opinión de alguien acerca de un problema y “el único método por el cual pueden obtenerse opiniones, conocer actitudes, etc”. (Hayman, 1991, p. 106).

En la revisión documental hemos comprobado que la encuesta se ha utilizado en investigaciones y en tesis doctorales sobre educación musical. Por ejemplo, en la tesis de Nebreda (1999) se preguntó mediante una encuesta a los alumnos de Secundaria sobre sus actitudes hacia la música. Otras tesis obtuvieron parte de sus resultados tras pasar encuestas a profesores. Así, Oriol (2000) pidió a los profesores de Primaria de la Comunidad de Madrid información sobre la utilización de la canción popular en dicha comunidad; Díaz (2002), interrogó a profesores de primaria y de enseñanzas profesionales de música en el País Vasco; Neuman (2003) solicitó al profesorado información sobre los hábitos musicales y la percepción de los conciertos didácticos de los docentes en Granada; Hernández (2009) preguntó sobre el repertorio de canciones infantiles en la Comunidad de Madrid. Otras investigaciones aplicadas a profesores y alumnos de Música también han utilizado la encuesta. Entre ellas se pueden enumerar las opiniones de los profesores sobre la cultura musical del carnaval en Cádiz (Müller,

2000), las apreciaciones de alumnos universitarios sobre la Formación Instrumental de Magisterio en la Universidad Complutense de Madrid (Oriol, 2004); los intereses de alumnos de distintos niveles educativos (Díaz e Ibarretxe, 2008b); los gustos y preferencias musicales de los jóvenes en la Comunidad de Madrid (Megías y Rodríguez, 2003) y García Domínguez (2005).

8.2. Fases y temporalización en la aplicación de las encuestas

En la organización temporal para la aplicación de la encuesta hemos seguido, en términos generales, las orientaciones de Cohen y Manion (2002, p. 133). En principio, se optó por este método en función de los objetivos de la investigación y de la revisión de la información existente sobre el tema en investigaciones anteriores. Después se decidió y seleccionó la muestra. Al mismo tiempo se preparó el instrumento de recogida de información: es decir, se diseñó del cuestionario y se validó mediante una encuesta piloto y el procedimiento de validación de jueces. En tercer lugar, se elaboró el cuestionario definitivo y se inició la aplicación de la encuesta. Por último, se produjo el tratamiento de los datos, su representación gráfica y el posterior análisis de los mismos. Denominaremos respectivamente a cada una de las tres fases preparación, desarrollo y análisis y valoración.

8.2.1. Preparación

El instrumento para recoger la información ha sido el cuestionario o encuesta. La autora de este trabajo ha elaborado un cuestionario específico para esta investigación que se recoge en el Anexo V. El cuestionario se redactó en distintas fases y atendió a los siguientes criterios.

En primer lugar, se ajustó al cumplimiento de los objetivos de la investigación. Para ello se redactaron preguntas orientadas a obtener la información que queríamos conocer. Las preguntas del cuestionario se expresaron agrupadas según temáticas utilizando un lenguaje claro y apropiado a los destinatarios. Se formularon distintos tipos de preguntas: de categoría, de elección múltiple, de escala, de clasificación, de frases inacabadas y de respuesta abierta.

En segundo lugar, se consideraron las características que debe tener un cuestionario como instrumento de medición (Sabariego, 2004, p.150): validez y fiabilidad. Se aplicó una validez de constructo, de contenido y de criterio. Para asegurar la fiabilidad, se intentó, por un lado, que la muestra fuese heterogénea; por otro, se redactaron cuidadosamente los items, de manera que las repuestas a los mismos nos permitiesen discriminar respuestas y que además, hubiese consistencia interna entre ellos.

Para asegurar la validez y fiabilidad del cuestionario se aplicaron dos pruebas: una prueba preliminar, pretest o encuesta piloto y el juicio de expertos. El cuestionario fue modificado en cuatro ocasiones atendiendo a estas evaluaciones. En el apartado correspondiente de este capítulo dedicado al cuestionario se detalla dónde, quiénes y cómo se realizaron estas pruebas.

En esta fase de preparación también se seleccionó la muestra inicial invitada mediante muestreo probabilístico. En la etapa de desarrollo, el proceso de selección de la muestra experimentó distintas variantes: muestreo aleatorio, por accesibilidad y “bola de nieve”.

8.2.2. Desarrollo

La aplicación de la encuesta ha sido un proceso largo y costoso debido a la dificultad para recoger los cuestionarios con las aportaciones de los profesores. Finalmente, ha sido exitoso gracias a la colaboración de los asesores de los centros de formación del profesorado y al apoyo de una red social, integrada, en algunos casos, por profesores de Educación Secundaria de Música y de otras especialidades.

En un primer momento de la aplicación realizamos un tipo de encuesta que Torrado (2004, p. 243) denomina “encuestas postales” porque implican la utilización del correo ordinario como mecanismo para hacer llegar la encuesta. En el tercer trimestre de 2007 se enviaron doscientas cartas destinadas a los Departamentos de Música de centros públicos y privados de la Comunidad preseleccionados mediante un muestreo aleatorio y por cuotas según el área territorial. Los sobres contenían el cuestionario acompañado por una carta de presentación en la que se indicaban los objetivos de la investigación, el nombre de la investigadora y de los directores y organismo que la avalan así como la garantía de confidencialidad (véase Anexo V). Se animaba al profesorado a participar y se solicitaba que fuese cumplimentada y devuelta

por fax o mediante correo electrónico. En nuestro caso, esta estrategia tuvo escaso éxito y sólo recibimos diez cuestionarios contestados. Dado el índice tan alto de fracaso, se desecharon los recursos de llamada telefónica a los centros y también el de elaborar otra encuesta menor, ya que el cuestionario ya había sufrido varios cambios y ya se había recortado bastante.

Durante el curso 2007-2008 y el primer trimestre del curso 2008-2009 recogimos el resto de las encuestas mediante distintos procedimientos:

1. Correo electrónico a la dirección de correo institucional de los centros con destino al profesor de Música de Secundaria. En él se enviaba el cuestionario y la carta de presentación. Esta estrategia tuvo un resultado bastante pobre. Suponemos que o bien la información no llegaba a los profesores, o bien estos no estaban motivados e interesados en participar.

2. Correo electrónico a las direcciones de correo electrónico personales y/o institucionales de profesores de Música con los que habíamos tenido previamente algún contacto profesional o personal. Esta estrategia tuvo un 100% de éxito ya que los profesores se sentían comprometidos al haber sido requeridos personalmente. No obstante, fueron necesarios uno o dos recordatorios vía correo electrónico y/o llamada telefónica para que todos los profesores los cumplimentasen y entregasen.

3. Distribución en mano a profesores de Música con los que contactamos de manera indirecta. Se produjo gracias a la colaboración de profesores de la Comunidad de Madrid de Música o de otras especialidades con los que mantenemos una relación profesional o personal y quienes presentaron el cuestionario al profesor de Música de su centro. En proporción menor, algunas amistades y compañeros con hijos que cursaban Secundaria entregaron el cuestionario al profesor de Música del Instituto o colegio concertado al que éstos asistían. Esta estrategia de “entrega en mano” no fue la más frecuente, pero sí muy exitosa. Suponemos que los profesores encuestados entendían que se trataba de un favor personal a la persona que requería su opinión. Cumplimentaron el cuestionario y la mayoría de las veces lo entregaron también en mano a la persona que se lo solicitó.

4. Aplicación directa del cuestionario en presencia de la investigadora en actividades de formación del profesorado de Música. Se contactó previamente con la asesora responsable y se solicitó presentar el cuestionario a los profesores asistentes. Los centros de formación del profesorado y actividades de formación del profesorado en las que se presentó fueron los que se enumeran a continuación.

En el curso 2007-2008¹, en el Centro de Apoyo al Profesorado de Latina-Carabanchel, los cuestionarios se aplicaron en dos cursos: “*Aplicaciones didácticas de la música*” y “*Las danzas sociales a través del tiempo*”.

En el curso 2008-2009², en el Centro Regional de Innovación y Formación CRIF Las Acacias, las encuestas se aplicaron en los siguientes cursos: “*Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza musical*”, “*Web 2.0: Usos didácticos en el aula de música de Secundaria*” y “*Elaboración de arreglos musicales y composición.*”

Con esta estrategia se consiguió en torno a un 60% de las encuestas. La mayoría de los profesores lo cumplimentaban durante el periodo de descanso de la sesión y acto seguido lo entregaban en mano a la investigadora. Tres profesores solicitaron llevárselo para responderlo con mayor detenimiento y lo enviaron cumplimentado por fax y por correo ordinario. No obstante, destacamos como dificultad principal que no se obtuvo el número de encuestas previsto. Esto se debió a que el número de asistentes a los cursos no era muy elevado, especialmente en aquellos relacionados con las tecnologías, ya que la dotación tecnológica limita el número de plazas y a que algunos profesores participaron en varias de estas actividades de formación por lo que contestaban a la encuesta en una sola ocasión. No obstante, mereció la pena la inversión en tiempo y desplazamientos.

8.2.3. Análisis y valoración

El análisis de los datos se ha realizado desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo. Por un lado se han cuantificado los resultados de la encuesta en las preguntas cerradas y, por otro, se ha realizado un análisis del contenido cualitativo de las respuestas abiertas, en el que se ha valorado la frecuencia de utilización de las palabras más expresadas así como las diferentes direcciones de las respuestas. Los datos numéricos también se han tratado cualitativamente, ya que se ha interpretado el sentido de las respuestas en función de los interrogantes que plantea el estudio.

¹ El CAP de Latina-Carabanchel se cerró tras la reestructuración de los Centros de Formación que la Comunidad de Madrid llevó a cabo en Junio de 2008. La asesora responsable era María José Hernández Melgarejo.

² La asesora responsable que nos facilitó el acceso a los cursos de formación del CRF es Felisa Fernández Prada.

En esta fase hemos aplicado los tres momentos clave del análisis cualitativo de Miles y Huberman (1984) citados por Massot, Dorio y Sabariego (2004, p.358). En síntesis, son los siguientes:

1. Registro de datos cuantitativo, reducción y simplificación de los datos cualitativos en unidades de significado o en categorías temáticas.
2. Actividades encaminadas a la comprensión más profunda de los fenómenos mediante la representación de los datos. Exposición con representaciones gráficas.
3. Elaboración e interpretación de las conclusiones del estudio a la luz del marco teórico inicial. En un primer momento del análisis, se han extraído conclusiones sobre aspectos concretos, para pasar posteriormente a la triangulación con el resto de los resultados obtenidos en las otras fases de la investigación.

La recogida, tratamiento y análisis de los datos se presentan en el siguiente capítulo con mayor detenimiento.

8.3. La muestra

8.3.1. Criterios para la selección de la muestra

En la fase de preparación, se realizó la selección de la muestra. Como indicamos en el punto anterior, este proceso ha pasado por distintas etapas y la muestra se ha obtenido por distintos procedimientos.

La población de la investigación, entendida como “el conjunto de los individuos a los que se desea hacer extensivo los resultados de la investigación” (Sabariego, 2004, p. 143) es el profesorado de música de Secundaria de la Comunidad de Madrid.

No nos consta cuál es el número exacto de profesores que conforman la población, pero sí podemos deducirlo. El servicio de Consulta de Centros y Servicios Educativos de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid³ informa que se imparte Educación Secundaria en un total de 800 centros con la distribución que figura en la Tabla nº 10.

³ Disponible en <http://gestiona.madrid.org/catcent/servlet/Servidor>

Área territorial	Centros públicos IES		Centros privados y concertados		Total	
Madrid Norte	26	52%	24	48%	50	6,25%
Madrid Sur	107	58,15%	77	22,85%	184	23%
Madrid Este	55	67,07%	27	32,92%	82	10,25%
Madrid Oeste	36	36,36%	63	63,63%	99	12,37%
Madrid Capital	97	25,19%	288	74,80%	385	48,12%
Total	321	40,12%	479	59,87%	800	100%

Tabla nº 10. Distribución de centros de Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid

La asignatura de Música se cursa con carácter obligatorio sólo en 2º y en 3º de la ESO; con carácter optativo y en mucha menor proporción en 4º de Secundaria y en 1º de Bachillerato (Historia de la música). En la mayoría de los centros hay un profesor de música y en los que tienen mayor número de unidades, dos. En algunos centros privados pequeños, ni siquiera podemos contabilizar un profesor de Música, ya que suelen trabajar en jornada incompleta. Consideramos la media de profesores no alcanzará la cifra de profesor y medio por centro educativo, por lo que el número de profesores de Música se situará entre 1200 y 1400 profesores.

Ante la imposibilidad de obtener información de todos los sujetos de la población, hemos seleccionado una muestra representativa tanto por sus características como por su tamaño. Se intentó que fuese “fiel reflejo del conjunto de la población” y representativa con “sus características y peculiaridades de la población de referencia” (Torrado, 2004, p. 236). De esta manera, nos es posible la generalización de los resultados.

Para asegurar su representatividad, debe considerarse también el tamaño de la muestra. El cálculo mínimo de la muestra en sentido estricto debería hallarse mediante técnicas estadísticas. Sin embargo, Carmona (2002, citado en Sabariego, 2004, p. 144) considera que a mayor población, menor porcentaje se necesita para obtener una muestra representativa; también indica que si la población es de 1500 se tomaría el 20%, y si la población es mayor de 5000, un tamaño de muestra de 400 es el adecuado.

Nuestra muestra está formada por ciento cuarenta y cuatro profesores. Como ya indicamos anteriormente, conseguir la colaboración de este número de docentes ha sido un proceso costoso y no exento de dificultades.

Respecto al tipo de muestreo o procedimiento utilizado para seleccionar la muestra, hemos de decir que este ha sido diverso ya que han sido variados los medios por los que hemos accedido a la muestra.

En un primer momento, realizamos un muestreo probabilístico mediante la selección al azar estratificada. Se enviaron un total de doscientas encuestas y cartas de presentación en doscientas misivas dirigidas a centros públicos y privados de la Comunidad de Madrid. En ellas se solicitaba la participación de una muestra invitada de más de cuatrocientos profesores. Para ello previamente se había realizado un muestreo aleatorio estratificado con los siguientes pasos dividiendo a la población en varios estratos:

1. Se dividió a la población según el número de centros de cada área territorial.
2. Se dividió a la población según el número de centros públicos y privados.

Como resultado, decidimos enviar un total de doscientas encuestas organizadas según el número que figura en la Tabla nº 11:

Área territorial	Centros públicos IES	Centros privados y concertados	Total
Madrid Norte	7 cartas	6 cartas	13 encuestas
Madrid Sur	27 cartas	19 cartas	46 encuestas
Madrid Este	14 cartas	6 cartas	20 encuestas
Madrid Oeste	9 cartas	16 cartas	25 encuestas
Madrid Capital	24 cartas	72 cartas	96 encuestas

Tabla nº 11. Distribución de encuestas enviadas

La muestra invitada no pudo dividirse según sexo, edad y formación por desconocer los datos. Este procedimiento es el más recomendable para lograr la representatividad (Torrado, 2004, p. 238) puesto que nos permite representar con más precisión los valores de la población; sin embargo, como ya hemos indicado, no fue viable. La muestra invitada fue de doscientos profesores y la muestra aceptante de diez, por lo que fue necesario encontrar otros procedimientos y medios para encontrar la muestra.

El segundo tipo de muestreo fue no probabilístico y por accesibilidad, “en el que la selección de los individuos de la muestra no depende de la probabilidad, sino que se ajusta a otros criterios relacionados con las características de la investigación o de quien hace la muestra [...]; consiste en utilizar como muestra a individuos a los que se tiene facilidad de acceso” (Massot, Dorio y Sabariego, 2004, p. 149). Se produjo en la fase de aplicación de la encuesta mediante correo electrónico o en mano a profesores, con los que habíamos tenido previamente algún contacto profesional o personal, y en la

aplicación de la encuesta “en persona” en el marco de las actividades de formación del profesorado organizadas por el CAP de Carabanchel y el CRIF Las Acacias.

Por último, también se produjo el tipo de muestreo llamado “bola de nieve” por el que “se localizan algunos individuos, los cuales conducen a otros, y estos a otros, y así hasta conseguir una muestra suficiente [...].Uno te pone en contacto con otro y así sucesivamente se va ampliando la muestra.” (Sabariego, 2004,p. 149). Fue este, en suma, otro procedimiento para obtener el número idóneo de la muestra.

Una muestra heterogénea es garantía de fiabilidad. Se detectó cierto “error sistemático” (Hayman,1991, p. 73) en la muestra, ya que un 60% de los profesores encuestados participan en actividades formativas relacionadas con la introducción de las nuevas tecnologías y estilos de música moderna en el aula de música, es decir, presentaban interés por los horizontes de la música en el siglo XXI. No obstante, la muestra es heterogénea porque el resto de los encuestados no participan habitualmente en actividades formativas y/o son menos innovadores.

8.3.2. Características y distribución

Finalmente, la investigación se ha realizado con una muestra formada por ciento cuarenta y cuatro profesores seleccionados mediante los distintos muestreos a los que nos hemos referido. El tamaño y las características de la misma son representativas de la población por lo que, en lo referido a la muestra, el estudio es válido y fiable.

Sus características y distribución se describen a continuación.

Distribución por sexos

Como se observa en el Gráfico nº 48, la muestra está formada por noventa y seis mujeres y cuarenta y ocho hombres. Esta distribución por sexos se asemeja a la de la población total en la que la mayoría del profesorado es mujer. Según el estudio de Pérez-Díaz y Rodríguez (2009, p. 8), “la enseñanza secundaria está menos feminizada que la primaria, pero las profesoras son mayoría desde hace tiempo. Son mujeres el 57% de quienes se dedican exclusivamente a la enseñanza secundaria (incluyendo formación profesional), pero representan una menor proporción en la enseñanza profesional (37% entre los profesores técnicos de FP en la enseñanza pública) y algo mayor en la enseñanza general”.

Profesores por sexos

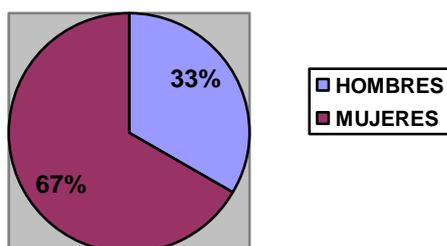


Gráfico n° 48

Distribución por edades

La muestra se distribuye en tres rangos de edad: menor de 30 años (doce profesores), entre 30 y 45 años (ciento tres profesores) y más de 45 años (veintinueve profesores). Como se observa en el Gráfico n° 49, el grupo más numeroso es el comprendido entre 30 y 45 años, que se corresponde con el 72% de la muestra. La muestra es representativa de la población si nos guiamos por el estudio de Pérez-Díaz y Rodríguez (2009, p. 8), que afirman que el 45% del profesorado de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid es más joven de cuarenta y cinco años y sólo el 28% supera los cuarenta y nueve.

Profesores por edad

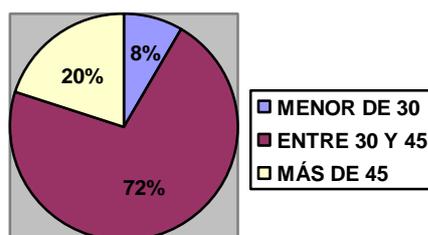


Gráfico n° 49

Distribución por lugar de trabajo

Los profesores de la muestra trabajan en distintas zonas de la Comunidad de Madrid. De las cinco áreas territoriales, sólo se ha encuestado a seis profesores de la DAT Norte frente a los sesenta y tres de Madrid Capital. Le sigue en número la zona Sur con cuarenta y nueve profesores y la Oeste con nueve profesores encuestados. Observando el Gráfico n° 50 y la Tabla n° 10 de distribución de centros de Secundaria

en la Comunidad de Madrid, podemos advertir que la muestra es representativa de la población. El área territorial Norte es la que menos centros educativos cuenta en la Comunidad de Madrid; en cambio el área territorial de Madrid Capital tiene aproximadamente la mitad de los centros y los del área territorial del Sur casi una cuarta parte.

Profesores por centro de destino

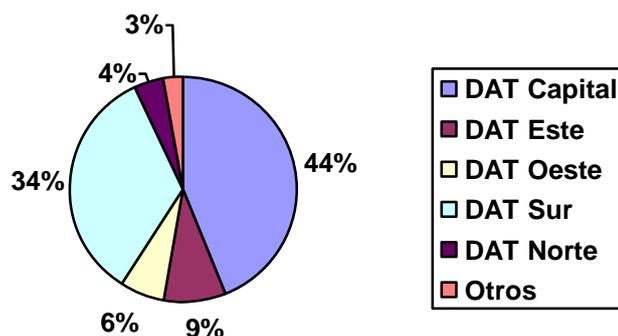


Gráfico n° 50

Tipo de centro

Seis de cada diez profesores encuestados trabajan en la enseñanza pública. Quizás este dato se justifique porque más de la mitad de los cuestionarios fueron cumplimentados en actividades de formación organizadas por centros de formación de profesorado a los que acuden, mayoritariamente, profesores de la enseñanza pública.

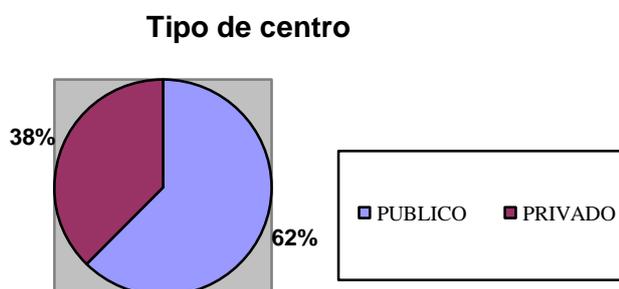


Gráfico n° 51

Nivel educativo

Noventa y tres profesores, más de la mitad de la muestra imparte clase de Música exclusivamente en Secundaria. En un menor porcentaje (22,19%) un total de treinta y dos profesores dan clase en Secundaria y también en Bachillerato. En el curso académico en que los profesores contestaron a la encuesta se impartía en la Comunidad de Madrid la asignatura Historia de la Música en 2º de una de las modalidades de Bachillerato. Desde el curso 2009-2010⁴, esta asignatura ha desaparecido y se ha sustituido por una materia optativa del mismo nombre que se cursa en 1º de Bachillerato. Suponemos que el porcentaje hubiese sido menor de realizarse las entrevistas a partir del curso 2009. Por último, diecinueve profesores contestaron que dan clase también en el nivel de Primaria. Suponemos que se trata de profesores que trabajan en centros concertados (Gráfico nº 52).

Profesores por nivel educativo

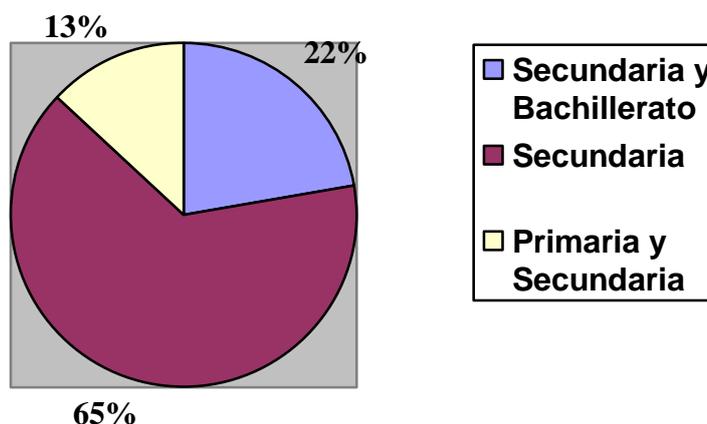


Gráfico nº 52

Formación inicial del profesorado

Las titulaciones académicas con las que ejercen los profesores de la muestra son muy variadas. El grupo más numeroso está formado por cincuenta y cinco profesores que ejercen con una doble titulación: de Conservatorio y Licenciatura. Suponen un 38% del total. Le sigue el grupo de treinta y cinco profesores titulados por un Conservatorio Profesional de Música (24,3%) y el de veintiocho profesores que son maestros y licenciados en materias no necesariamente musicales (19,44%). Solamente dieciséis

profesores (11,11%) son licenciados en Historia de la Música, en Musicología o en Ciencias de la Música. Cuatro profesores no han contestado este apartado y otros cuatro no se han ajustado en su respuesta a los items. Solo dos profesores de los ciento cuarenta y cuatro de la muestra son doctores (1,38%) (Gráfico nº 53).

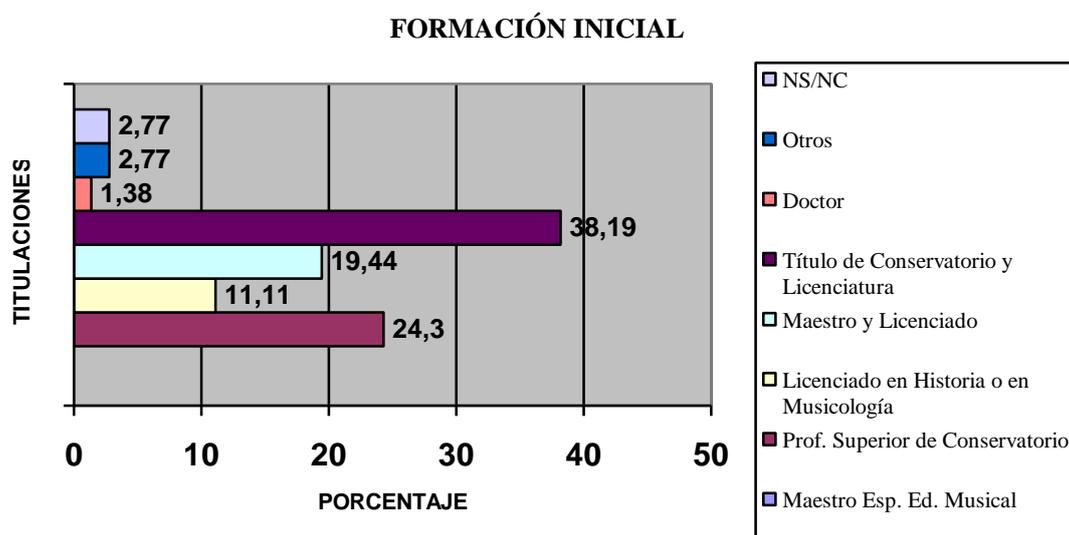


Gráfico nº 53

Tras esta presentación de la muestra, podemos concluir que se trata de una muestra representativa del profesorado de Secundaria de la Comunidad de Madrid. Aunque no fue posible delimitar y elegir a priori la proporción en la participación de profesores según sus características de sexo, edad, formación, nivel educativo y tipo de centro, el “error aleatorio”(Hayman, 1991,p. 73) ha sido leve.

Los profesores encuestados presentan una amplia heterogeneidad en función de su formación inicial, nivel educativo en el que imparten la asignatura, área territorial del centro de destino. Predomina el profesorado de centros públicos, las profesoras frente a los profesores y la franja de edad más frecuente se sitúa entre los 30 y los 45 años.

⁴ Real Decreto 1467/2007 de 2 de Noviembre por el que se fija la estructura y las enseñanzas de Bachillerato.

8. 4. Técnicas de recogida de datos de la encuesta: el cuestionario o encuesta

8.4.1. Criterios para la elaboración del cuestionario

El cuestionario o encuesta es el instrumento que hemos empleado y creado para recoger la información. Torrado lo define como “un instrumento de recopilación de la información compuesto por un conjunto de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno” (2004, p. 241). Con el objetivo de responder a los interrogantes de nuestra investigación, diseñamos un cuestionario específico en el que se preguntaba al profesorado sobre el contenido que queríamos conocer: importancia de la audición en el aula, cuál es el repertorio de audiciones, cuál es peso en el mismo de la música del siglo XX y cuáles son los criterios para seleccionar el repertorio. De esta manera, las preguntas se han propuesto en función de los objetivos de la investigación. Específicamente, los objetivos que se persiguen en este proceso de la investigación son los siguientes:

Nº 1. Describir el repertorio de las audiciones escolares a partir de las opiniones del profesorado.

Nº 4. Valorar la presencia de la música del siglo XX en las aulas de Secundaria.

Nº 5. Identificar los criterios por los que los profesores eligen el repertorio de obras musicales.

Nº 6. Apreciar si la audición en Secundaria ofrece a los alumnos un repertorio homogéneo o heterogéneo.

Nº 7. Averiguar la filosofía educativa y la visión de la cultura (estática, tradicionalista, historicista, innovadora, cambiante, integradora) que ofrecen los profesores de Secundaria.

Nº 8. Analizar el grado de conexión entre la “música de fuera del aula” y la “música del aula” en Secundaria.

Las preguntas se expresaron agrupadas según temáticas utilizando un lenguaje conciso y sin ambigüedades.

Por otro lado, se consideraron las características que Sabariego (2004) señala que debe tener un cuestionario como instrumento de medición: validez y fiabilidad. Para la validez, entendida como la cualidad de medir realmente las variables que pretenden

medir, se aplicó una validez de constructo, de contenido y de criterio. La fiabilidad es “el grado en el que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales y consistentes” (Sabariego, 2004, p. 150). Para ello, seguimos los requisitos que indica Balsera (2006) para que un test tenga fiabilidad elevada. Se intentó por un lado, que la muestra fuese heterogénea. En puntos anteriores se expusieron las dificultades para la selección de la muestra, pero la heterogeneidad no resultó difícil ya que esta, especialmente referida a su formación inicial, es una de las características del profesorado de Secundaria. Según Balsera (2006, p. 474), “los coeficientes de fiabilidad aumentan cuando la muestra es grande ya que es más probable que haya sujetos muy distintos”. Por otro lado, se cuidó especialmente la formulación de las preguntas. Se intentó que existiesen diferentes posibilidades en las respuestas a los items y nos permitiesen discriminar bien las respuestas. Es decir, si las respuestas de los items son más de dos podremos obtener mayor probabilidad de que las respuestas difieran y de que se manifiesten más diferentes. “Cuando los items son muchos hay mayor oportunidad de que los sujetos queden más diferenciados en la puntuación total” (Balsera, 2006, p. 474). Las preguntas están formuladas con distintas tipologías: de categoría, de elección múltiple, de escala, de clasificación, de frases inacabadas y de respuesta abiertas.

También se trabajó la consistencia interna de las preguntas de manera que todas estén relacionados con las demás de manera directa o indirecta.

8.4.2. Procesos de validación del cuestionario: pretest y juicio de expertos

Para asegurar la validez y fiabilidad del cuestionario se aplicaron dos pruebas: una prueba preliminar, pretest o encuesta piloto y el juicio de expertos. Hasta la redacción definitiva del mismo, el cuestionario fue modificado en cinco ocasiones. En el Anexo V figuran el primer cuestionario que elaboramos y el cuestionario final.

8.4.2.1. Prueba piloto o pretest

Un pretest o prueba piloto consiste en la aplicación previa en menor escala de todos los procedimientos que se utilizarán en la encuesta final. Se empleó la técnica de muestreo no probabilístico con unos pocos encuestados. La primera versión del cuestionario se entregó a un grupo de diez profesores de Música participantes en la actividad de formación del profesorado del CAP Latina-Carabanchel en el Seminario *La*

guitarra como recurso didáctico (Curso 2006-2007). La prueba se pasó en conjunto en la última sesión del seminario. Los profesores encuestados, siete de Secundaria y tres de Primaria, respondieron a las cuestiones en el momento y lo entregaron cumplimentado a la investigadora.

El cuestionario que se aplicó en la prueba piloto constaba de los siguientes apartados y tipología de preguntas:

- Carta de presentación dirigida al profesor de música⁵ en la que se informaba de las características, los objetivos de la investigación, su carácter confidencial, la metodología y la tipología de las preguntas. También se agradecía su colaboración.

- I. Encabezamiento denominado “Contexto académico, datos personales y formación académica” en el que se solicitaba lo siguiente: Nivel educativo, sexo, edad, tipo de centro, lugar del centro, formación académica.

- II. Reflexiones sobre la música en la enseñanza general.

- Preguntas con frases incabadas: preguntas nº 1 a nº 8.

- Preguntas abiertas sobre títulos de audiciones y opiniones del profesorado: preguntas nº 9 a nº 12.

- III: Reflexión sobre la práctica docente.

- Pregunta de elección múltiple en categorías sobre la periodicidad de actividades musicales que realiza en el aula: pregunta nº 13.

- Pregunta de elección múltiple en categorías sobre el repertorio de audiciones y de canciones del aula: pregunta nº 14

- Pregunta de elección múltiple en categorías sobre los criterios para seleccionar el repertorio: pregunta nº 15.

- Apartado de observaciones (abierto).

Después de ser cumplimentado el cuestionario, se les informó de que se trataba de una prueba piloto y que agradecíamos sus observaciones. Se les intentó motivar así haciéndoles partícipes de la misma. Sus comentarios fueron recogidos y utilizados para la redacción definitiva del cuestionario.

Como resultado de la experiencia piloto, se iniciaron los estudios de fiabilidad y validez del instrumento. En primer lugar, se comprobó que el cuestionario era muy largo y excesivamente técnico. Esto hacía que fuese complejo de cumplimentar para los

⁵ La carta de presentación del cuestionario de la prueba piloto se destina tanto a profesores de Primaria como de Secundaria para que los tres profesores de Primaria que participan en el pretest no se considerasen excluidos y desechasen colaborar.

profesores y, por otro lado, costoso para su registro y análisis. Se decidió redactarlo de manera que fuese más breve. Así, se consideró eliminar el primer bloque de preguntas cuyo formato requería completar frases inacabadas, por la dificultad para el tratamiento de datos y por falta de validez, ya que los datos obtenidos poco aportaban a lo que queríamos medir. También, por razones de falta de consistencia interna, se planteó eliminar la pregunta nº 13, en la que se pedía que se indicase la periodicidad de todas las actividades musicales. Consideramos más eficaz y fiable preguntar solamente por la periodicidad de la audición musical y eliminar el resto de las cuestiones.

Además, se mejoró la redacción de algunas preguntas para facilitar su comprensión. En el transcurso de la entrega se detectó una ambigüedad en una de las preguntas, que daba lugar a dos interpretaciones contrapuestas⁶. Se resolvió verbalmente en el transcurso del pilotaje y se modificó la pregunta en el cuestionario.

8.4.2.2. Prueba de jueces o juicio de expertos

Como segundo paso en el proceso de validación del cuestionario, se procedió al juicio de expertos. Para ello, se seleccionaron seis profesionales expertos en distintas materias relacionadas con el tema de la investigación que nos eran accesibles. Presentaban perfiles variados y todos ellos son también docentes en distintos niveles educativos.

Como especialistas en lingüística para analizar especialmente aquellos aspectos relacionados con el uso del lenguaje, participaron dos doctores en Filología.

Juez nº 1: Don Francisco Nieto Díez es Doctor en Filología inglesa y profesor de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense⁷.

Juez nº 2: Don Antonio Cerrada Carretero es Doctor en Filología española y Catedrático de Lengua y Literatura Española en Bachillerato.

Como especialistas en aspectos pedagógicos, solicitamos la colaboración de dos profesores expertos.

Juez nº 3: Don Gumersindo Díaz-Lara es profesor de Música en Secundaria y profesor asociado de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Realiza su tesis doctoral y está en posesión del Diploma de Estudios Avanzados. También cuenta con una amplia experiencia en la elaboración y análisis de cuestionarios

⁶ Por ejemplo: “¿A qué te refieres con música popular, a la folclórica o a la popular moderna?”

⁷ Don Francisco Nieto Díez se jubiló en 2009.

destinados al profesorado de Música y como asesor en centros de Formación del Profesorado de la Comunidad de Madrid y en el CNICE.

Jueza nº 4: Doña Concepción Gimeno es doctora en Historia, especialista en Historia de la Educación y profesora de Geografía e Historia en Secundaria.

Por último, participaron también en la validación de jueces dos especialistas en catalogación de obras musicales y en Historia de la música.

Jueza nº5: Doña María Luisa Otero González es Licenciada en Geografía e Historia. Es documentalista y ocupa el cargo de Responsable de Tratamiento de música clásica de Radio Nacional de España. También es profesora de la Facultad de Ciencias de la Documentación en la Universidad Complutense de Madrid.

Jueza nº 6: Doña Sonia Bellón es Profesora Superior de Instrumento y de Lenguaje Musical. Imparte Lenguaje Musical en la Escuela Municipal de Música y Danza de Las Rozas y es autora de textos de Lenguaje musical para Enseñanzas Profesionales de Música.

A los seis jueces se les solicitó de manera individual que estudiaran el cuestionario, se les pidió que aportasen sugerencias de cambio y se les plantearon una serie de cuestiones en cuanto al contenido del cuestionario y a su estructura que nos asegurasen su fiabilidad y validez por su univocidad, pertinencia y relevancia.

En relación con la univocidad, se les planteó lo siguiente:

- ¿Las preguntas están bien formuladas, se entienden?

En cuanto a la pertinencia, preguntamos:

- ¿El contenido de las preguntas engloba todas las dimensiones del tema?
- ¿Existe relación entre la pregunta y lo que se pretende evaluar?

En cuanto a la relevancia preguntamos:

- ¿Qué aspecto considera que pretende estudiar cada una de las preguntas?
- ¿A qué temática corresponden las cuestiones?

Después se mantuvo una breve entrevista con cada uno de ellos y se anotaron sus respuestas, observaciones y sugerencias. Como resultado de la validación de jueces, se redactó el cuestionario nuevamente en cinco versiones distintas y se completaron los estudios de fiabilidad y validez del instrumento.

Los cambios efectuados hasta llegar al cuestionario definitivo fueron los siguientes:

Carta de presentación

Se redactó nuevamente y sufrió modificaciones eliminando y añadiendo textos:

- Se eliminó la descripción de la tipología de las preguntas de la encuesta.
- Se añadió: cómo y dónde remitir la encuesta, así como los nombres de los directores y la Universidad que avalan la investigación.
- Finalmente, se resumió, de manera que ocupase poco espacio y apareciera en el mismo folio de la encuesta en vez de en un folio aparte.

Las principales aportaciones a este punto las realizaron los jueces nº 1, nº 2, nº 3 y nº 4.

I. Contexto educativo, datos personales y formación.

Se modificó ligeramente la cuadrícula de este encabezamiento en el que se solicita el perfil docente.

Se añadió la pregunta sobre la Dirección de Área Territorial a instancias del juez nº 3.

También se organizó mejor el apartado Formación Académica mediante una mejora en la presentación, como sugirió el juez nº 2, sustituyendo el término “músico” por el de “Profesor Superior de Conservatorio”.

Se eliminó la pregunta sobre el Tipo de centro con la intención de acortar la encuesta. Finalmente, se decidió volver a incluirla para obtener una mejor descripción de la muestra. Estas dos últimas acciones partieron directamente de la investigadora sin la intervención de los jueces.

II. Reflexión sobre la práctica docente

Se eliminaron las anteriores preguntas nº 1 al nº 8 y la nº 13 por no considerarse pertinentes y relevantes para la investigación. Además, suponían un esfuerzo añadido tanto para los entrevistados como para el tratamiento y análisis de los datos. Esta aportación no fue iniciativa de los jueces, sino que éstos la ratificaron una vez que la investigadora planteó esta propuesta.

Se amplió el listado de estilos musicales de música popular moderna en la pregunta nº 2 (anterior pregunta nº 14) añadiéndose los siguientes: étnica, world music, jazz, pop, rock, tradicional, flamenco, folk, rock sinfónico, heavy/punk, hip-hop, salsa, bachata, reggaetón. Ante la imposibilidad de incluir todos los estilos de música en el

listado, también se dejaron dos cuadrículas libres para que se aportasen otros estilos que no figurasen en esta relación⁸.

La indicación de ampliar la relación de estilos musicales de música moderna fue de la codirectora de la tesis Doña Andrea Giráldez. Para ello solicitamos el asesoramiento específico de la jueza nº 5, especialista en documentación musical. En el marco teórico ya indicamos las dificultades existentes en la clasificación de la música del siglo XX. En la elaboración de esta pregunta, tuvimos en cuenta que la taxonomía fuese pertinente por el profesorado y que respondiese a una variedad de estilos.

En la Pregunta nº 3 (anterior pregunta nº 15), a sugerencia de todos los jueces, se amplió el listado de criterios para la selección del repertorio de audiciones y se incluyó también un espacio abierto para indicar “Otros...”

Las Preguntas nº 4, nº 5, nº 6 y nº 7, figuraban en el cuestionario del pilotaje y se situaron en otro orden. Una de ellas modificó su redacción sustituyendo “músicas de otras culturas” por “músicas de culturas no occidentales”, a instancias de Doña Andrea Giráldez.

Respecto a la Pregunta nº 8, debe señalarse que en aras a la fiabilidad del cuestionario, se incluyó un apartado de doce preguntas generales sobre el tema en las que el encuestado debe responder SI o NO según estuviese en acuerdo o en desacuerdo. El contenido y la redacción de las mismas fue aprobado por los jueces, con la salvedad de los jueces nº 1 y nº 2 quienes indicaron desconocer a qué me estaba refiriendo al hablar de “músicas de moda” y de “música de consumo”. Una vez aclarado, aceptaron la cuestión entendiendo que estas expresiones forman parte de la terminología que emplean los profesores de música. La jueza nº 4 aconsejó cambiar “causa hilaridad” por “resulta cómica” en la pregunta nº 3⁹. El juez nº 2 propuso una nueva redacción para el ítem: “Las músicas populares, folclóricas o tradicionales en ocasiones son consideradas poco serias para mis alumnos”.

El resto de las observaciones de los jueces fueron menos significativas y se referían a aspectos tipográficos y de maquetación del cuestionario.

⁸ El juez nº 2 propuso que se incluyera en el listado “boleros”, pero no se consideró y se prefirió crear una cuadrícula abierta para que los encuestados anotasen otros estilos que no figurasen en el listado.

⁹ “La escucha de músicas populares folclóricas o tradicionales en ocasiones causa hilaridad/ resulta cómica a mis alumnos”.

8.4.3. Características del cuestionario

En general, podemos indicar que el cuestionario incluye dos tipos de preguntas: de identificación del sujeto y de contenido.

Las preguntas de identificación del sujeto incluyen lo siguiente: Nivel educativo en el que imparte clase, sexo, edad, zona geográfica (Dirección de Área territorial), tipo de centro y formación académica. Por razones de confidencialidad no se solicita ningún dato personal ni profesional.

Las preguntas de contenido están agrupadas en apartados y ordenadas según temáticas, aunque en el último apartado las cuestiones tratan sobre todos los temas y presentan un desorden intencionado que pretende asegurar la fiabilidad de las respuestas. Las cuestiones referidas al mismo tema están juntas, las fáciles al principio y al final; las más complicadas en la sección central. Finaliza el cuestionario con una frase de agradecimiento.

El lenguaje de las preguntas es apropiado a los destinatarios; presentan un aspecto fácil y el espacio es adecuado para responder. El cuestionario tiene preguntas de distintas tipologías: cerradas y de elección múltiple en las que se pide al encuestado que responda en función de una categoría, escala o clasificación; preguntas abiertas de las que posteriormente se realizará un análisis de palabras (Kiegelman, 2000).

El cuestionario se acompaña de una carta de presentación a la que nos hemos referido con anterioridad. En ella se solicita, anima y agradece la participación del encuestado al tiempo que se informa de los objetivos de la investigación, las personas y organismos que la avalan, de la dirección de correo ordinario, electrónico y el número de fax para hacer llegar la encuesta una vez cumplimentada.

8.4.4. Ámbitos de análisis

Las preguntas del cuestionario se organizan según los distintos objetivos e interrogantes de la investigación. Son los siguientes:

a) La muestra (nivel educativo, edad, sexo, área territorial, formación académica). Los datos se extraen del primer apartado o encabezamiento: 1. Contexto educativo, datos personales y formación académica.

b) Importancia de la audición de obras musicales en el aula. Los datos se extraen de la pregunta nº 1.

c) Repertorio de audiciones. Los datos se extraen de la pregunta nº 2.

d) Criterios para la selección del repertorio. Los datos se extraen de las preguntas n° 3, n° 8.1 y n° 8.4.

e) Filosofía educativa y visión de la cultura. Los datos se extraen de las siguientes preguntas: n° 6, n° 7, n° 8.2., n° 8.3., n° 8.5., n° 8.8., n° 8.10. n° 8.11. y n° 8.12

f) Atención a los gustos de los alumnos. Los datos se extraen de las preguntas n° 4, n° 5 , n° 8.7. y n° 8.9.

8.4. Tratamiento de los datos

En la última fase de la aplicación de las encuestas nos propusimos dar sentido a la información obtenida tratándola y organizándola para poder describir el fenómeno objeto de estudio. Conforme a las características de las preguntas del cuestionario, el análisis ha sido cuantitativo y cualitativo. El procedimiento descriptivo se realizó a partir de un vaciado manual y un recuento numérico de aparición de todos los elementos de análisis, separadamente de los distintos ámbitos del cuestionario.

8.5.1. Tratamiento cuantitativo

Para el análisis cuantitativo se han considerado las preguntas n° 1, n° 2, n° 3 y n° 8. Esta última a su vez consta de doce cuestiones. Partiendo de las preguntas del cuestionario, se vació su contenido, se trataron los datos en la hoja de cálculo Excel y se aplicaron métodos estadísticos descriptivos de centralización para analizar datos numéricos y después generalizar los resultados. Además, la estadística descriptiva comprende la tabulación, representación y la descripción de los datos empíricos a fin de hacerlos más manejables y comprenderlos mejor en el análisis. Para ello se elaboraron tablas de frecuencias (Anexo VI), se calcularon porcentajes y medidas estadísticas de centralización y se hicieron representaciones gráficas.

8.5.2. Tratamiento cualitativo

Las preguntas n° 4, n° 5, n° 6 y n° 7 son abiertas, por lo que exigieron un tratamiento cualitativo de los datos. En este análisis, el procedimiento ha sido más abierto y flexible para la clasificación de los datos de acuerdo con unidades básicas de

significado o categorías, a partir de las cuales los organizamos, tabulamos y resumimos.

En una primera fase, se efectuó un vaciado y registro de los datos, seguido de una reducción de éstos, consistente en simplificar y agrupar los datos del registro en unidades de significado o categorías.

En una segunda fase se desarrollaron actividades conducentes a la comprensión mediante la representación de los datos.

En una tercera etapa se elaboraron las conclusiones del estudio.

8.5.3. Análisis de los datos

Una vez recogidos, resumidos, codificados y categorizados los datos, se efectuó el análisis de los mismos, mediante los siguientes procesos:

- Establecimiento de conclusiones parciales sobre los análisis cuantitativos y las categorías cualitativas analizadas.
- Exposición de resultados.
- Elaboración de conclusiones y triangulación final de los datos con las diferentes fases de la investigación.

Hasta aquí hemos justificado la idoneidad de la encuesta para esta investigación y descrito las fases en las que se ha aplicado. También hemos presentado la muestra, el guión y el tratamiento de los datos. En el capítulo siguiente se exponen los resultados obtenidos en la encuesta organizados en función de las preguntas del cuestionario y los interrogantes y objetivos de la investigación.

CAPÍTULO 9. RESULTADOS DEL PROCEDIMIENTO DE ESTUDIO II: ENCUESTA

Introducción

En este capítulo se recogen los resultados más significativos de la investigación alcanzados mediante el procedimiento de encuesta. Dichos resultados contienen opiniones y creencias del profesorado de la Comunidad de Madrid acerca del repertorio de audiciones de música contemporánea en las aulas de Secundaria y el papel que ejercen en la selección curricular.

Una vez finalizado el tratamiento y análisis de los datos, presentamos los resultados obtenidos, organizados conforme a los distintos interrogantes y temas de la investigación, indicándose en cada caso la pregunta de referencia en el cuestionario. Para ello, se han elaborado Gráficos y cuadros que ilustran las observaciones y comentarios que realizamos sobre las respuestas de la encuesta. Los datos y el tratamiento estadístico de los mismos pueden consultarse en el Anexo VI.

Las conclusiones se presentan en el capítulo siguiente y responden parcialmente a los interrogantes de la investigación. El procedimiento de investigación sobre las opiniones y creencias del profesorado se complementa con las entrevistas que se desarrollan en el capítulo 11.

9.1. Relevancia de la audición de obras musicales en el aula

El tema central de nuestra investigación es el repertorio de audiciones de música contemporánea que se trabajan en el aula de Secundaria. En el marco teórico justificamos la importancia y relevancia del tema; dedicamos un capítulo a la música del siglo XX y otro a la audición de obras musicales. En el primer proceso de la investigación, dedicada al análisis de contenido de los libros de texto, comprobamos que la audición musical es una actividad predominante en los textos escolares en comparación con el resto de las actividades. En este segundo proceso de investigación, mediante encuesta, preguntamos a los profesores cuánto trabajan la audición en sus clases.

Las respuestas a la pregunta nº 1 del cuestionario¹ nos indican que la audición musical es una actividad muy frecuente en el aula de música de Secundaria y que se trabaja de manera periódica. En el Gráfico nº 54 apreciamos que el 40,97% realiza actividades de audición en cada sesión; y un 43,75%, cada dos sesiones. Tan sólo dieciséis profesores manifiestan proponer la audición en el aula una vez al mes y dos una vez al trimestre. Cuatro profesores no supieron cuantificar la periodicidad con la que emplean la audición en el aula.

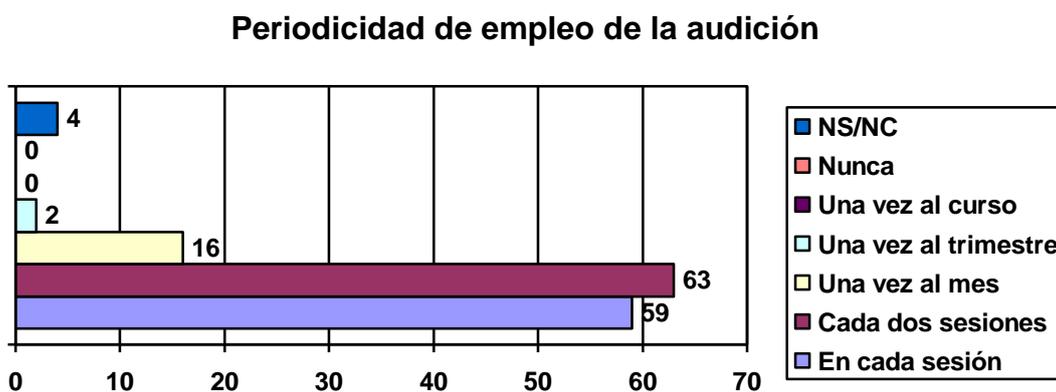


Gráfico nº 54

9.2. Repertorio de audiciones

En la pregunta nº 2 los profesores expresaron qué tipo de repertorio utilizan en el aula. Para ello, marcaron con un aspa la frecuencia con que proponen la audición de cada estilo de música. Como indicamos en el capítulo anterior, cuando establecimos una clasificación de los distintos estilos musicales, tuvimos en cuenta que la taxonomía fuese pertinente, clara y fácilmente entendida por el profesorado y que, además, respondiese a una variedad de estilos. En total, los profesores nos informaron de la frecuencia con la que proponen la actividad de audición en el aula respecto a veintitrés estilos de música diferentes.² Presentamos a continuación los resultados obtenidos en cada uno de ellos, agrupados en dos bloques según la cronología de los mismos.

¹ Pregunta nº 1: ¿Con qué periodicidad realiza actividades de audición de obras musicales en el aula?

² En las cuadrículas vacías del cuestionario los profesores disponían de espacio para anotar otros estilos. Las respuestas son casi anecdóticas por su baja frecuencia. Así, dos profesores escribieron “música ligera latinoamericana”, uno anotó “swing y música de orquesta” y tres apuntaron “músicas de danzas”.

En primer lugar nos referiremos a todos aquellos estilos musicales anteriores al siglo XX, aquellos que se denominan popularmente como “música clásica” y que se suceden según la siguiente cronología (Grout, 1988): Edad Media (siglos V al XV), Renacimiento (siglos XV y XVI), Barroco (siglo XVII hasta 1750), Clasicismo (1750-1800), Romanticismo (siglo XIX) e Impresionismo (1880-1920). Después, abordaremos un amplio abanico de estilos del siglo XX, que comprenden desde la música cinematográfica hasta estilos de baile latinoamericanos como la bachata, la salsa o el reggaeton.

9.2.1. Repertorio de música “clásica” anterior al siglo XX

Respecto de la *música medieval*, observamos en el Gráfico nº 55 que la moda o valor que más se repite corresponde a la respuesta *poco* (56,25%) y la que menos la respuesta *mucho* (2,77%). Solamente un 5,5% responde que la utiliza *mucho y frecuentemente*. Por lo tanto, la música medieval tiene una presencia escasa en las aulas de Secundaria.



Gráfico nº 55

Respecto de la *música renacentista*, también tiene una presencia pequeña (véase Gráfico nº 56). Un 47,91% de los profesores encuestados afirma trabajar *poco* en el aula la música del Renacimiento y un 31,94% lo hace de manera ocasional. Sólo un 6,94% afirma trabajarla *siempre* y un escaso 1,38% responde que la utiliza *mucho*.

Frecuencia con que se trabaja la música renacentista

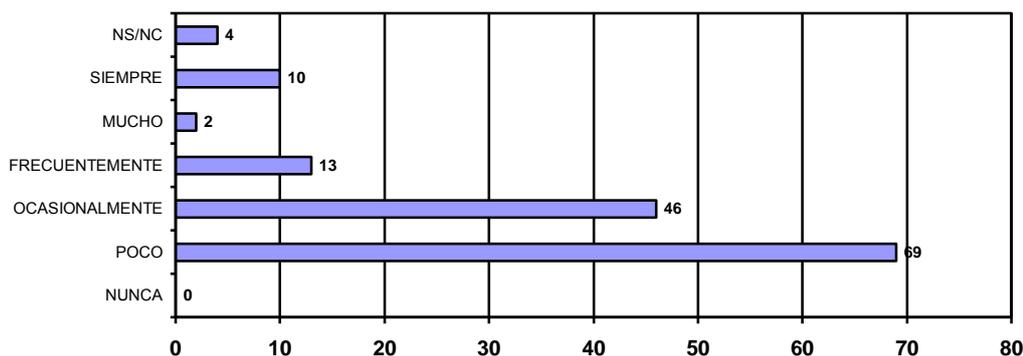


Gráfico nº 56

Respecto a la audición de obras del periodo *barroco*, observamos en el Gráfico nº 57 que este tipo de música se escucha más frecuentemente que los anteriores. Un 24,30% del profesorado encuestado afirma proponerlo de manera frecuente y un 15,97% del profesorado, *mucho*. Sin embargo, estos porcentajes son superados por las respuestas de los profesores que dicen emplearla *poco* (18,75%) u *ocasionalmente* (32,63%) en el aula.

Frecuencia con que se trabaja la música barroca

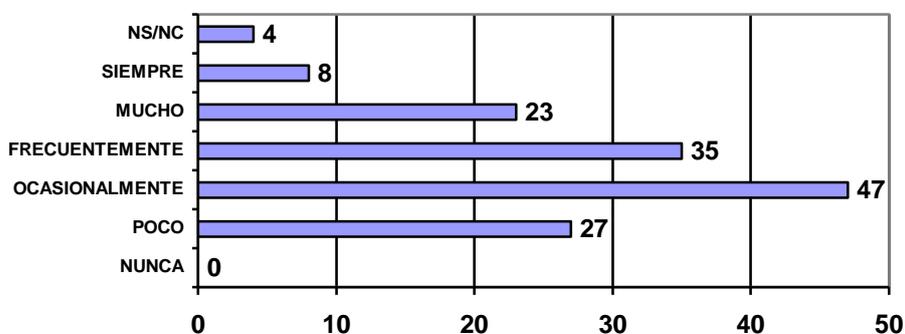


Gráfico nº 57

Respecto de la música del *Clasicismo*, la tendencia de respuesta cambia. Los profesores que afirman escucharla *poco* (4,86%) o de forma ocasional (34,02%) suponen en conjunto un porcentaje menor al de aquellos más partidarios de la audición de la música clásica en el aula. Así, un 25,69% dicen emplearla *frecuentemente*, un 23,61% *mucho* y un 5,55% *siempre*. Como se aprecia en el Gráfico nº 58, la mediana se sitúa en el valor frecuentemente y las respuestas más numerosas son las que se sitúan en

la zona superior del mismo, lo que nos indica que la audición de música clásica se trabaja con bastante frecuencia.

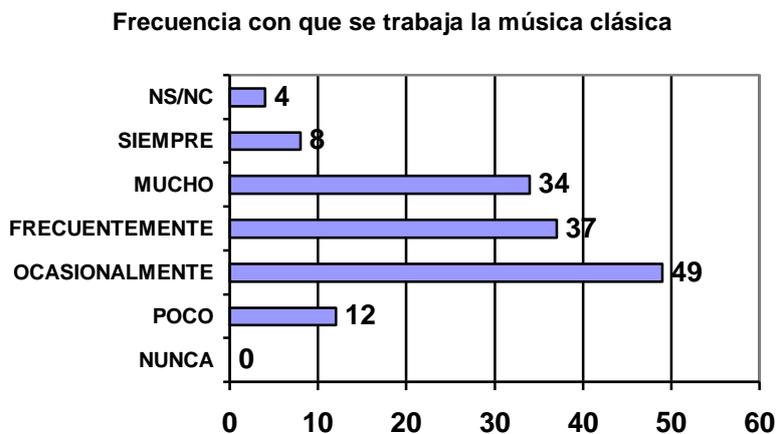


Gráfico nº 58

En relación con la música del *Romanticismo*, podemos observar en el Gráfico nº 59 que el profesorado propone la audición de obras musicales de este periodo con mayor asiduidad que la de los periodos anteriores, a excepción del *Clasicismo*. Solamente un 11,11% afirma escucharla *poco*, y un 32% de manera ocasional. En cambio se escucha *frecuentemente* en un 32% de nuestras aulas y *mucho* en un 15,27%.

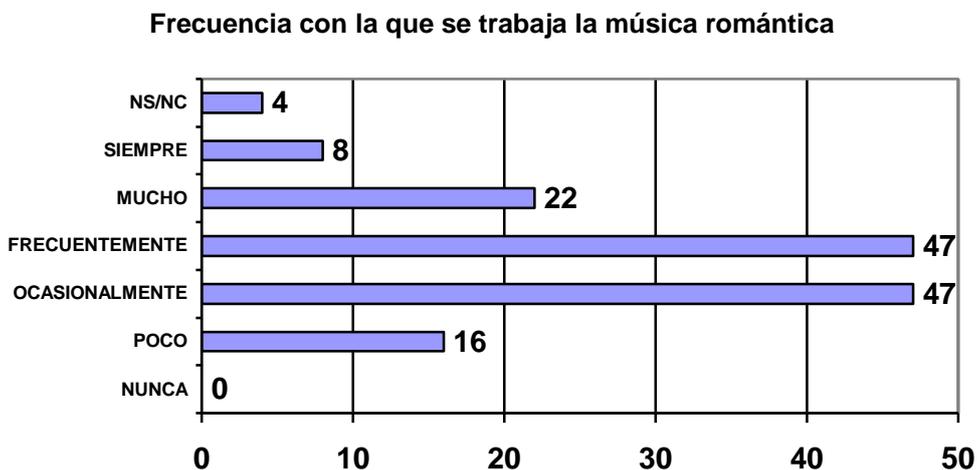


Gráfico nº 59

9.2.2. Repertorio de música contemporánea y música popular

Siguiendo el orden de preguntas del cuestionario, presentamos a continuación los resultados obtenidos sobre la frecuencia de audición de los distintos estilos musicales del siglo XX, de la música culta y popular urbana, así como de la popular y de la étnica.

Sobre la audición de música del periodo *impresionista*, el Gráfico n° 60 muestra que este tipo de música, importante para nuestra investigación porque inicia la música contemporánea, es muy poco presentado en las aulas de Secundaria. El valor más alto lo registra la respuesta *poco* con un 38,88% de los encuestados. Le sigue *ocasionalmente* con un 24,58% de las respuestas. Ambas son respuestas de poca frecuencia e incluso algunos profesores (6,94%) manifestaron no utilizarla *nunca*, respuesta que no se registró en ninguno de los periodos anteriores. En consecuencia, la música de Debussy, y Ravel es escuchada *frecuentemente* solo en el 14,58% de las aulas y *mucho* sólo en el 8,33%.



Gráfico n° 60

El *Neoclasicismo*, es una corriente que, inspirada en modelos renacentistas, barrocos y clásicos, pretende conectar con el público del siglo XX. Sin embargo, según lo expresado por los profesores entrevistados, podemos afirmar que este estilo de música del siglo XX se escucha muy poco en nuestras aulas. Sólo un 4,86% ha manifestado emplearlo *mucho* y un 13,19% *frecuentemente*. El resto del profesorado señala escucharlo *ocasionalmente* (27,8%), *poco* (39,58%) e incluso *nunca* un 11,11%. En una primera aproximación nos extraña la poca incidencia de este tipo de música que,

por otro lado, es la más aceptada por el público de música clásica del siglo XX y cuenta con nombres tan conocidos como Rodrigo, Falla o los rusos Prokofiev y Stravinsky.



Gráfico n° 61.

Acerca de la incidencia de la música *vanguardista*, la presencia de este estilo musical del siglo XX es también escasa, ya que casi un 70% del profesorado se ha decantado por respuestas que indican su poca audiencia tal y como refleja el Gráfico n° 62. Un 17,36% dice no emplearla *nunca* en las aulas o de manera ocasional y utilizarla *poco* un 35,72%. Por contraste, sólo un 5,55% de profesores dice utilizarla *mucho*.

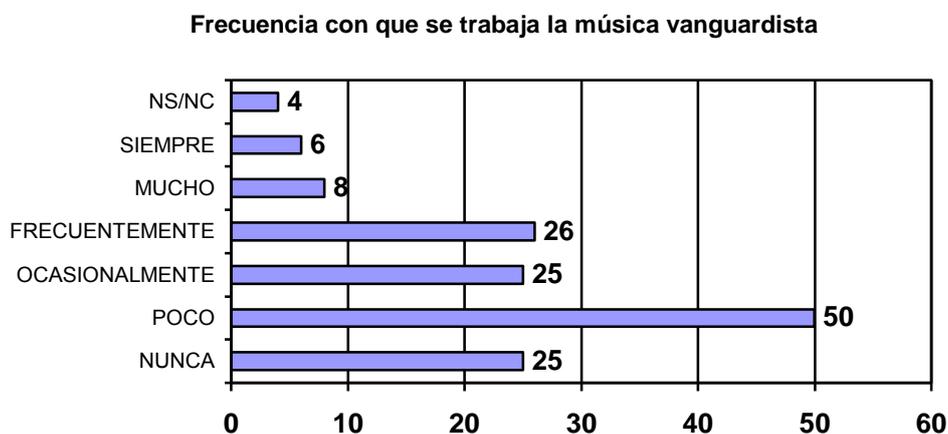


Gráfico n° 62

La presencia de la música *cinematográfica* es mayor que la de los anteriormente nombrados estilos del siglo XX. Los profesores que la emplean *poco* u *ocasionalmente* suponen un 45,9% frente al casi 50% que afirma utilizarla en clase *frecuentemente*, *mucho* o *siempre*. Como puede observarse en el Gráfico n° 63, respecto a este tipo de

música sólo dos profesores no contestan y ninguno afirma no proponerla *nunca* en las aulas.

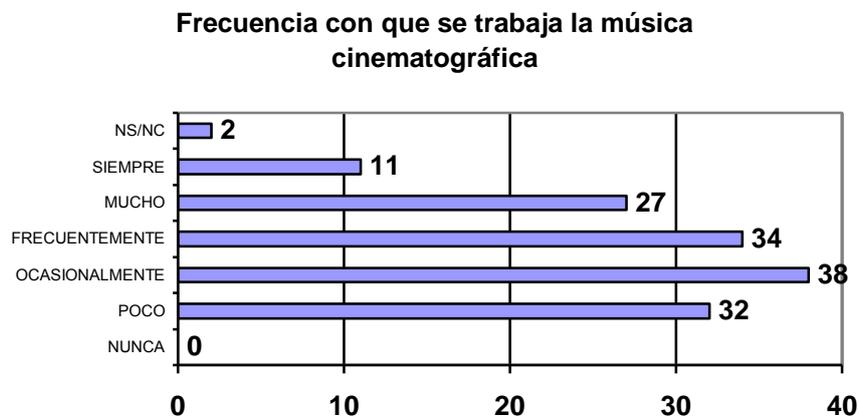


Gráfico nº 63

Llamamos músicas “*de moda*” a aquellas más vendidas, comercializadas, publicitadas y por tanto, que tienen una presencia habitual en los medios y en la vida en general. Se escuchan no sólo en discotecas o bares sino también en lugares de ocio y en centros comerciales. Se trata de músicas muy importantes para el adolescente en este momento de su vida, en el que su principal meta es formar parte del grupo de iguales.

Según lo contestado por los profesores, este tipo de música no es habitual en el entorno académico en más de la mitad de los casos. Así, un 25% afirma utilizarla *poco*, otro 25% *ocasionalmente* y un 5,5% indica no proponerla *nunca*. Las respuestas de los profesores que sí la emplean son menos. Un 15,97% responde *frecuentemente*, un 18,75% *mucho* y solo un 6,94% indica que *siempre*.



Gráfico nº 64

La música *popular o tradicional española* tampoco es muy escuchada en las aulas. En el Gráfico nº 65 se aprecia que es mayor el número de profesores que no la utilizan frente a los que la proponen de manera habitual. Los profesores que no parecen partidarios son más de un 65%. Así un 12,5% responde no usarla *nunca*, un 34,02%, poco; *ocasionalmente*, un 18,75%. El conjunto de profesores que las propone con mayor asiduidad es menor: un 12,5% lo hace *frecuentemente* y un 13,88%, *mucho*; solamente un 2,77% la propone *siempre*.



Gráfico nº 65

La *música étnica*, estilo de música tradicional no española y propia de culturas no occidentales, tiene también una presencia escasa. Sólo un 22,22% afirma utilizarla *frecuentemente*, un 10,41%, *mucho* y un 5,55% *siempre*. Se aprecia en el Gráfico nº 66 un mayor peso de respuestas en la zona de menor incidencia de este tipo de música. Así, afirman no usarla *nunca* un 2,77%; *poco*, la elevada cifra de un 30,55% y *ocasionalmente* un 15,97% lo que, en conjunto, supone casi un 50% del total. Es de destacar que un 13,19% del profesorado no respondió a esta pregunta, lo cual nos indica que les fue difícil entender, quizás porque ni siquiera se habían planteado que existiese ese tipo de música.



Gráfico nº 66

Respecto a la llamada *world music*, los profesores no parecen tener muy presente en las audiciones del aula. Este estilo de música, que funde la música popular tradicional y étnica con la música popular moderna, no es utilizado *nunca* por un 10,41%, *poco* por casi un 30% y *ocasionalmente* por un 22,22% de los profesores. Es decir, cerca de un 63% no la aplica apenas en la audición. Esta cifra supera la del 7,63% que indica usarlas *frecuentemente*, el 14,56% que dice usarlas *mucho* y el escaso 4,16% que las usa siempre. Es significativo, como puede observarse en el Gráfico nº 68, que el número de profesores que no sabe o no contesta es ligeramente inferior al de los que no la usan nunca.

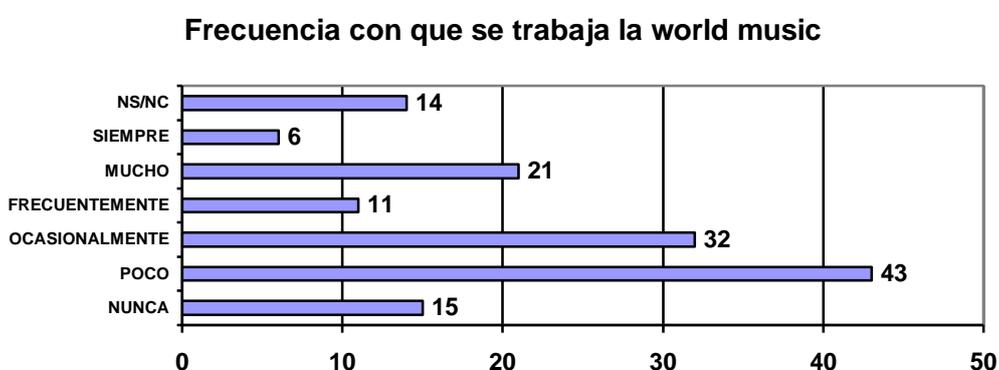


Gráfico nº 67

Sobre la *música de jazz*, las respuestas de los profesores nos indican que es poco frecuente y se escucha de manera ocasional como se refleja en el Gráfico nº 68. La moda se sitúa en el valor *poco*. El porcentaje de profesores que manifiesta utilizarla *nunca* (5,55%), *poco* (34,75%) y *ocasionalmente* (29,86%) supone más de la mitad de la muestra. Solo un 14,58% indica utilizarla *frecuentemente* y un 11,11% *mucho*.



Gráfico nº 68

Respecto a la utilización de la *música pop*, podemos observar en el Gráfico n° 69 que la tendencia mayoritaria del profesorado es emplearla *poco* (28,47%), *ocasionalmente* (29,86%), o incluso *nunca* (4,16%). En conjunto las respuestas de baja presencia superan a las de aquellos profesores que la utilizan *frecuentemente* (9,72%), *mucho* (19,44%) o *siempre* (5,55%).



Gráfico n° 69

La frecuencia con la que se propone la audición de la *música flamenca* es quizás la menor de todos los estilos expuestos hasta el momento. En el Gráfico n° 70 se aprecia visualmente el mayor peso de las respuestas correspondientes a las categorías *nunca* (20,38%), *poco* (42,36%) y *ocasionalmente* (15,97%). El porcentaje que afirma emplearlas *frecuentemente*, *mucho* y *siempre* alcanza solamente un escaso 18% frente al casi 80% de profesores con los que tiene menor audiencia. Es el estilo de música que mayor número de docentes afirma no proponerlo *nunca* en las aulas.

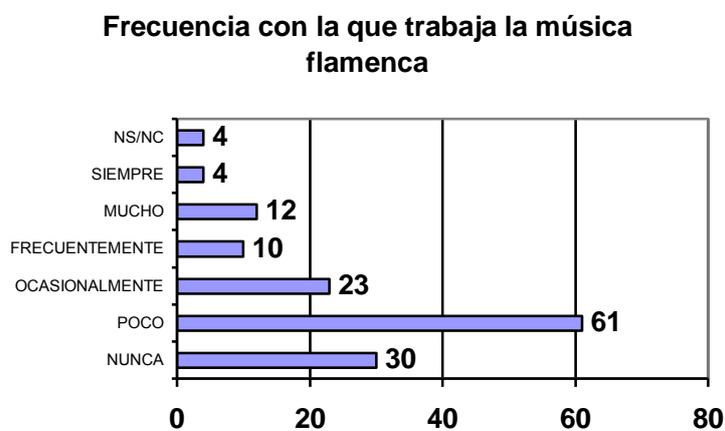


Gráfico n° 70

La música *folk* tampoco parece ser uno de los estilos habituales en el aula. El número de profesores que la emplea *poco* se acerca al 40% frente al que dice utilizarla *frecuentemente* (8,33%). Una quinta parte de los encuestados afirmó utilizarla ocasionalmente y casi un 12% afirmó que no la empleaba *nunca*. En el Gráfico n° 71 se aprecia el mayor peso de las respuestas que indican menor rango de utilización.

Frecuencia con que se trabaja la música folk

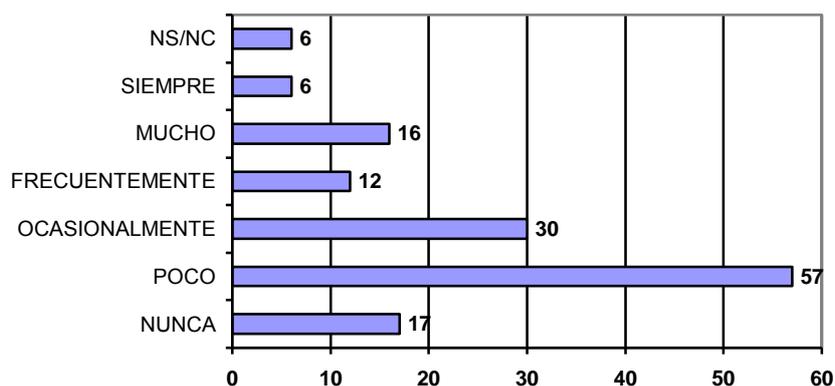


Gráfico n° 71

En relación con la audición de música *rock*, los resultados son más negativos que los del estilo anterior. Como puede apreciarse en el Gráfico n° 72, la cifra más alta corresponde al valor *poco* (54,16%). Le siguen aquellos que no la utilizan *nunca* (15,27%) y *ocasionalmente* (11,80%). Sólo un 2,77% dice utilizarla *frecuentemente* y un 10,47%, *mucho*.

Frecuencia con la que se trabaja la música rock

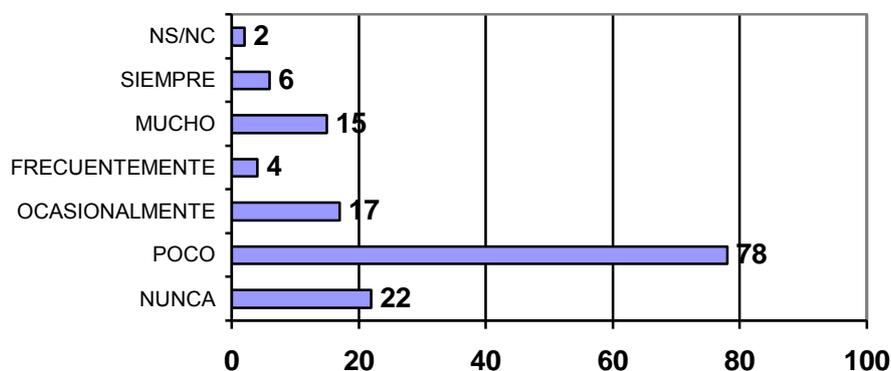


Gráfico n° 72

El *rock sinfónico* es ligeramente menos escuchado que el rock. Como puede observarse en el Gráfico n° 73, la moda se sitúa en *poco* con un porcentaje cercano al 55%. La segunda respuesta más destacada es *nunca* (13,88%) seguida de *ocasionalmente* (11,80%). En total, un 81% del profesorado indica escucharla *nunca*, *poco* y *ocasionalmente*, siendo en casos muy excepcionales cuando es utilizada.

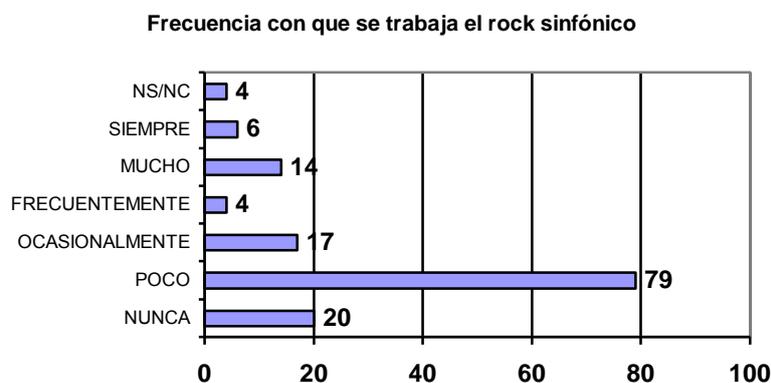


Gráfico n° 73

El punk es un estilo de música moderna con un carácter fuertemente identitario y de menor difusión popular (García, 2005, p. 55). Las respuestas de los profesores indican que aproximadamente un 30% no la utilizan *nunca*; aproximadamente un 48%, *poco*, valor en que se sitúa la moda. Sólo *ocasionalmente* la escuchan un 6,94%. Es decir, que no es empleada en un 85%, frente a los escasos porcentajes de aquellos que dicen proponerla para las audiciones del aula *frecuentemente* (2,77%), *mucho* (5,55%) o *siempre* (4,16%).

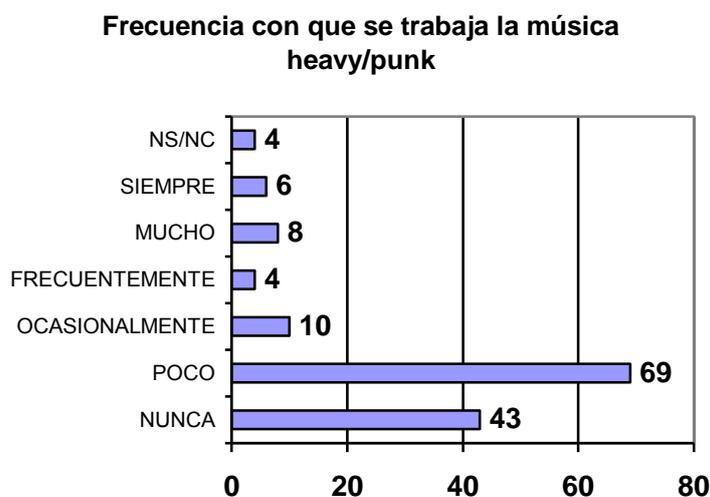


Gráfico n° 74

Respecto al estilo de música moderna llamado *hip-hop*, las respuestas de los profesores indican que la escucha *frecuentemente* un 2,77%. Es utilizada *poco* por más de un 40%, *nada* por aproximadamente un 26% de los profesores y *ocasionalmente* por un 16,66%. Sólo un 4,16% dice utilizarla *siempre* y un 6,94% la emplea *mucho* (véase Gráfico n° 75).

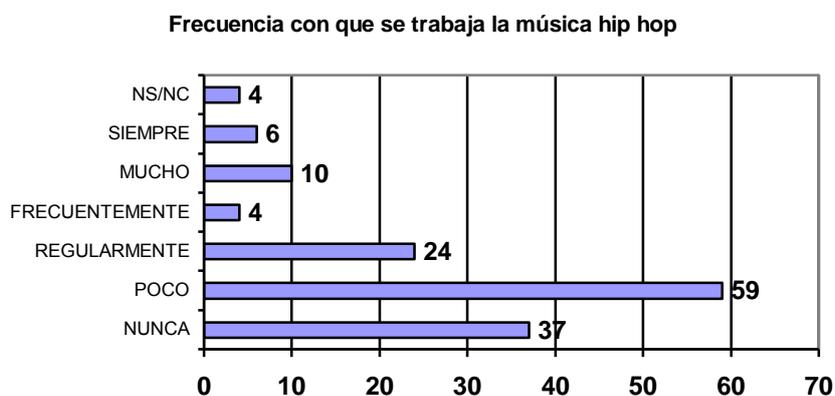


Gráfico n° 75.

Apreciamos que tampoco es habitual en las aulas la audición de otros estilos de música moderna latina, como la *salsa*, la *bachata* o el *reggaeton*. En el Gráfico n° 76 puede observarse el mayor peso de las respuestas que indican menor presencia. La más numerosa corresponde a *poco* (35,41%) seguida de *nunca* (29,16%) y de *ocasionalmente* (15,97%). Las respuestas tendentes a una mayor audiencia son minoritarias: 1,38% responde *frecuentemente*; un 9,72% responde *mucho* y un 1,38% responde *siempre*.

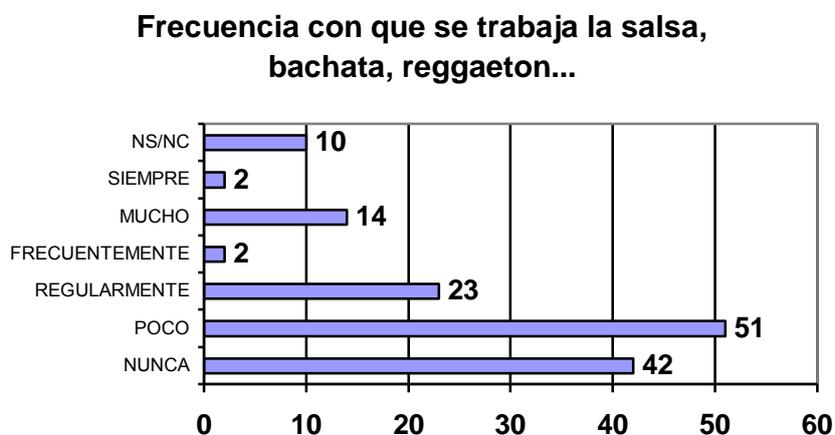


Gráfico n° 76

9.3. Criterios para seleccionar el repertorio de audiciones

Conocer los criterios de los profesores en la selección del repertorio es uno de los objetivos de nuestro trabajo. Obtendremos la información de las respuestas de las preguntas nº 3, nº 8.1 y nº 8.4 del cuestionario.

En la pregunta nº 3, los profesores valoraron ocho aspectos según el grado en que cada uno de estos aspectos influye en la elección del repertorio puntuándolos del 1 al 6 (siendo 1 el valor mínimo y 6 el valor máximo). Esos aspectos tienen como fuente de procedencia las conclusiones a las que llegamos tras la revisión documental. Son los siguientes: las indicaciones del currículo oficial, la influencia de los libros de texto, las propias preferencias o gustos musicales del docente, los conciertos didácticos a los que asiste con los alumnos, los gustos personales de los alumnos, las conmemoraciones y festividades artístico-musicales, las músicas de moda difundidas por los medios de comunicación.

9.3.1. El currículo oficial

Respecto a las *indicaciones del currículo oficial*, en el Gráfico nº 77 podemos observar un mayor peso de las respuestas a partir del valor 4. Estas suponen aproximadamente un 53% del total del profesorado entrevistado. Así, un 25,69% se guía bastante por este criterio; un 20,83%, mucho; y un 6,94%, muchísimo. El resto del profesorado parece más independiente de las indicaciones oficiales y se ve influido en menor porcentaje.

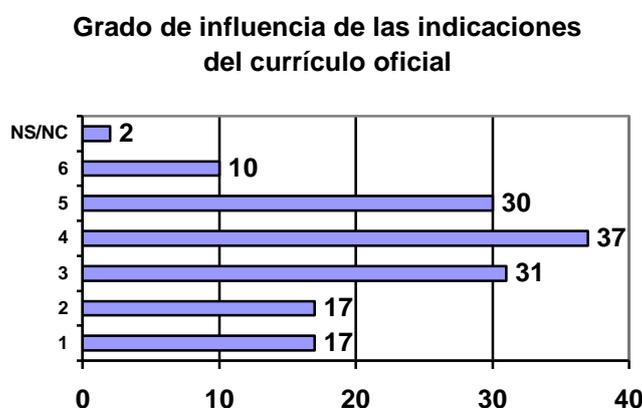


Gráfico nº 77

9.3.2. Los libros de texto

Las audiciones que proponen los *libros de texto escolar* es otro de los aspectos que tratamos ampliamente en el marco teórico de este trabajo y en la primera parte de la investigación. A tenor de lo manifestado por los profesores en la encuesta, la selección realizada por los manuales es un criterio de gran peso en la decisión del repertorio para la mitad del profesorado. A un 18,05 %, los textos le influyen bastante; a un 19,44%, mucho y a un 13,88%, muchísimo. Frente a este sector, un 25% considera que se deja guiar por los textos, aunque poco. Solamente un 21% apenas considera las propuestas de los manuales.

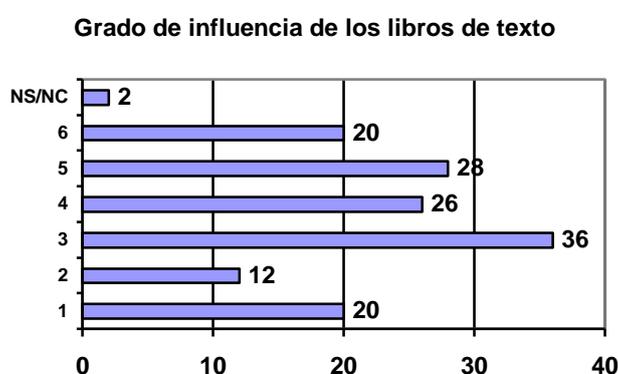


Gráfico n° 78

Las respuestas a las preguntas n° 8.1., n° 8.4. y n° 8.6. ratifican estos resultados, pero también los matizan y complementan. Preguntados los profesores si utilizan linealmente las audiciones que figuran en los libros de texto, seis de cada diez respondieron negativamente y sólo cincuenta dijeron usar linealmente las propuestas de los textos (Gráfico n° 79).

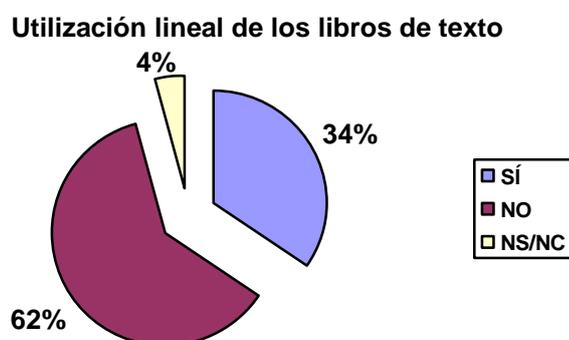


Gráfico n° 79

Sobre la utilización de las grabaciones de audio que aportan los libros de texto, la mayoría de los profesores consideran que éstas facilitan su trabajo en el aula. Así, ciento cinco profesores respondieron afirmativamente y treinta y siete negativamente; dos no contestaron.

¿Facilitan el trabajo las audiciones de los libros de texto?

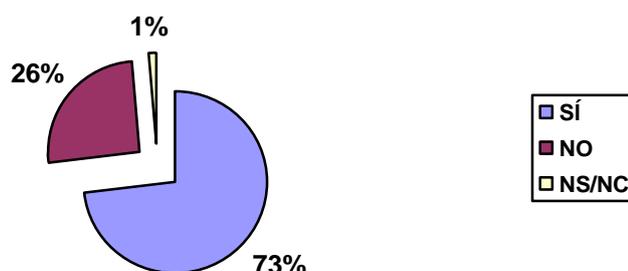


Gráfico n° 80

Dentro de las audiciones que proponen los textos, el propio criterio del profesor es determinante a la hora de seleccionar el repertorio. Ciento veintisiete profesores, de los ciento cuarenta y cuatro que forman la muestra, dicen utilizar libremente las propuestas didácticas y las grabaciones de distintas editoriales según su criterio (Gráfico n° 81). Es decir, el profesor aprovecha los recursos didácticos y materiales que le ofrece el manual escolar, pero los adapta y adecúa a su programa y sus intereses.

Utilizo libremente las propuestas y audiciones

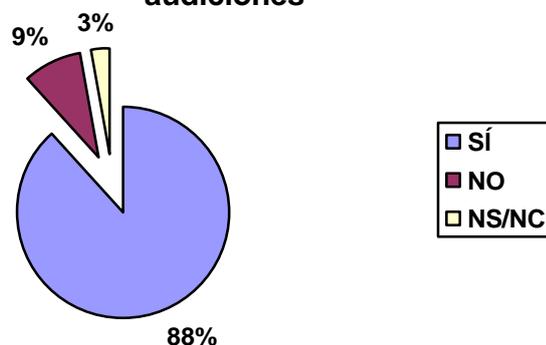


Gráfico n° 81

9.3.3. Las propias preferencias y gustos musicales

La influencia que ejercen en la selección del repertorio de audiciones *las preferencias y el propio gusto musical del docente* se puede apreciar en el Gráfico n° 82, que refleja mayor peso en los valores superiores y a partir del valor 3. Los datos indican que el profesorado elige las músicas que se escuchan en el aula guiándose de sus propias preferencias: mucho en un 28,47% del profesorado, bastante en un 21,52% del profesorado y muchísimo en un 20,83%. Es decir, casi un 72% de los docentes seleccionan el repertorio a partir de sus gustos. A diferencia de otras preguntas, en ésta ningún profesor deja este ítem sin responder.

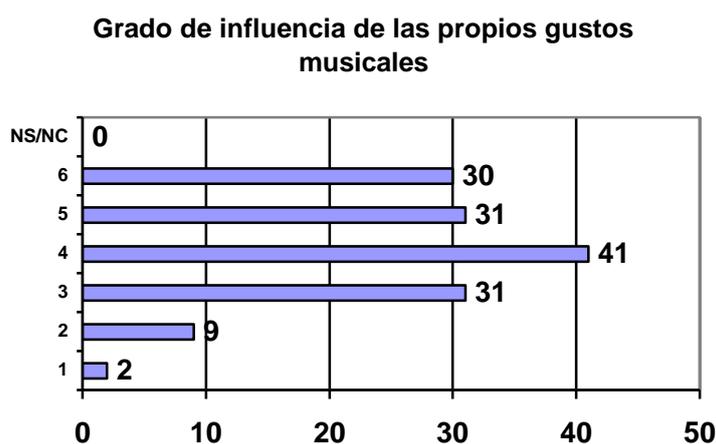


Gráfico n° 82

9.3.4. La formación inicial y permanente

La formación inicial y permanente del profesorado también influye en gran medida en la selección del repertorio. Como puede observarse en el Gráfico n° 83, cerca de un 70% de las respuestas se sitúan en las variables 4, 5 y 6. El valor 4 es el que registra un mayor número de respuestas con un 36,11%; la suma de los valores 5 y 6 alcanza además un 33,33% frente a la suma de los valores 2 y 3 que llega al 25%.

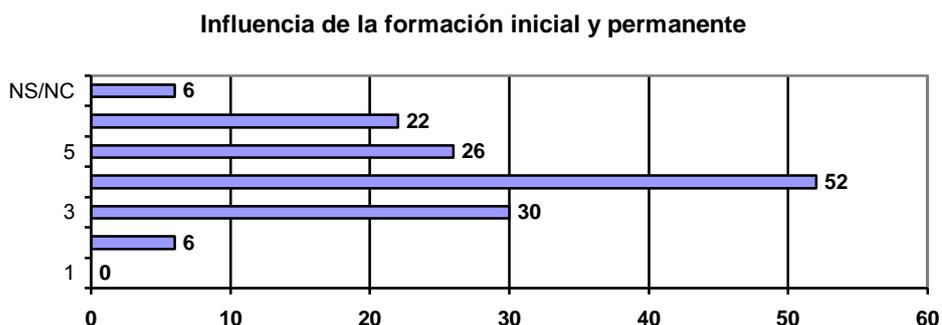


Gráfico nº 83

9.3.5. Los conciertos didácticos

Todos los cursos académicos se oferta al profesorado de Música de Secundaria de la Comunidad de Madrid la asistencia con sus alumnos a conciertos didácticos, así como a la audición de los ensayos generales de la Orquesta Nacional de España y de la Orquesta de Radio Televisión Española. Estas actividades extraescolares se programan dentro del horario lectivo y las organizan organismos privados y públicos³. Consideramos que, salvo raras excepciones, todos los alumnos tienen ocasión de asistir a lo largo de su etapa de Secundaria a un concierto como actividad extraescolar. Respecto a la influencia que pueden ejercer los programas de los conciertos didácticos a los que asisten con los alumnos en la selección del repertorio del aula, las respuestas de los profesores encuestados nos informan de que apenas son relevantes. El número de respuestas de valores mínimos se acerca al 60%, lo que conduce a la conclusión de que el profesorado tiene en cuenta casi nada, muy poco o poco las músicas que los alumnos escuchan en las salidas extraescolares para seleccionar el repertorio. Un 21,52% en cambio sí afirma que le influye bastante a la hora de elegir las audiciones.

³ Algunos de estos organismos son la Fundación Juan March, la Fundación Caja-Madrid, la Obra Social de IberCaja, el Proyecto Pedagógico del Teatro Real de Madrid, el CRIF Las Acacias, la Fundación Isaac Albéniz, etc.

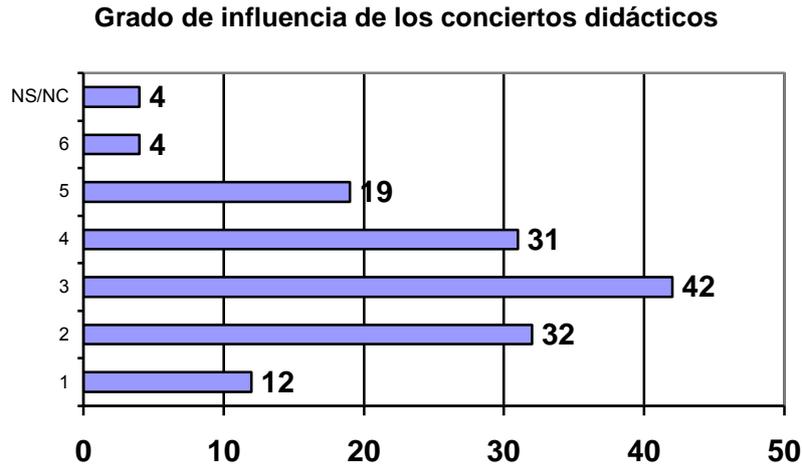


Gráfico n° 84

9.3.6. Los gustos e intereses de los alumnos

Respecto al *gusto musical de los alumnos*, no parece ser un criterio habitual o determinante en la selección del repertorio. Aproximadamente un 60% del profesorado afirma que le influye casi nada (7,63%), muy poco (23%) o poco (30%). Frente a este sector mayoritario, un 17,36% responde que le influye bastante; un 13,88%, mucho; y un escaso 8,33%, muchísimo. Al igual que en el ítem referido a los gustos de los profesores, ningún profesor deja este ítem sin responder.

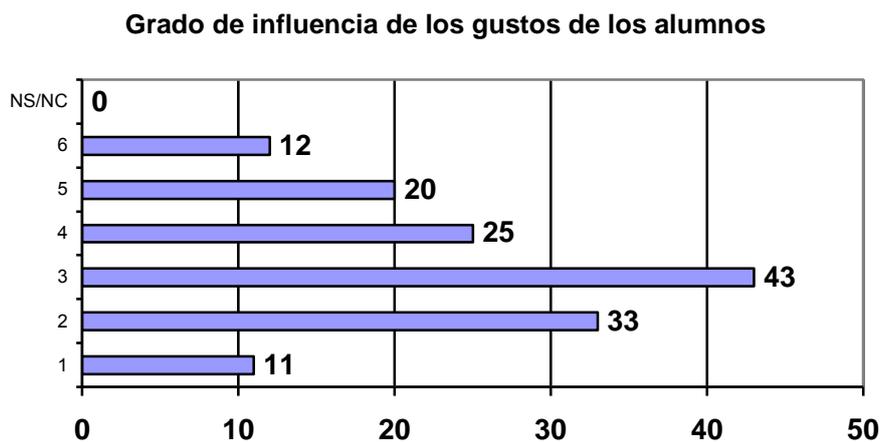


Gráfico n° 85.

9.3.7. Las conmemoraciones artístico-musicales

Respecto al grado de influencia en la selección del repertorio de las *conmemoraciones y las festividades artístico-musicales*, en el Gráfico n° 86 podemos apreciar la escasa incidencia de este aspecto. A lo largo del curso se celebran festividades en el entorno académico o cercano al centro en las que la música puede estar presente: festividad de Santa Cecilia, Día de la Paz, las Jornadas culturales, Navidad, Carnaval, fiestas patronales, etc. También se realizan conciertos, conferencias y otros eventos en conmemoraciones musicales, en las fechas de nacimiento o fallecimiento de los compositores o con motivo de las actuaciones de grupos y/o cantantes de música moderna. Sin embargo, las respuestas de los profesores encuestados indican que estas manifestaciones musicales del entorno tienen poca trascendencia en la selección del repertorio. Aproximadamente un 80% manifiesta que le influyen casi nada, muy poco y poco a la hora de elegir las músicas que se escuchan en el aula. Sólo un 1,38% del profesorado las tiene en cuenta muchísimo, un 8,33% las considera mucho y un 10,41%, bastante.

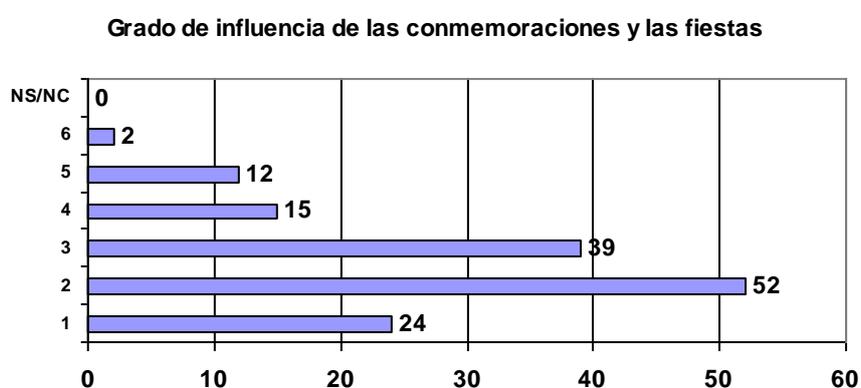


Gráfico n° 86

9.3.8. Músicas de “moda” transmitidas por los medios de comunicación

Las músicas más difundidas y comercializadas por los medios de comunicación, habituales en comercios y lugares de ocio y entretenimiento, apenas influyen en las decisiones del profesorado a la hora de seleccionar el repertorio. En el Gráfico n° 87 podemos apreciar un mayor peso en las respuestas de valores mínimos, que

corresponden a más del 70% de los profesores. Por el contrario, un 14,58% afirma que le afectan bastante, un 9,02% mucho y un 2,77% del profesorado, muchísimo.

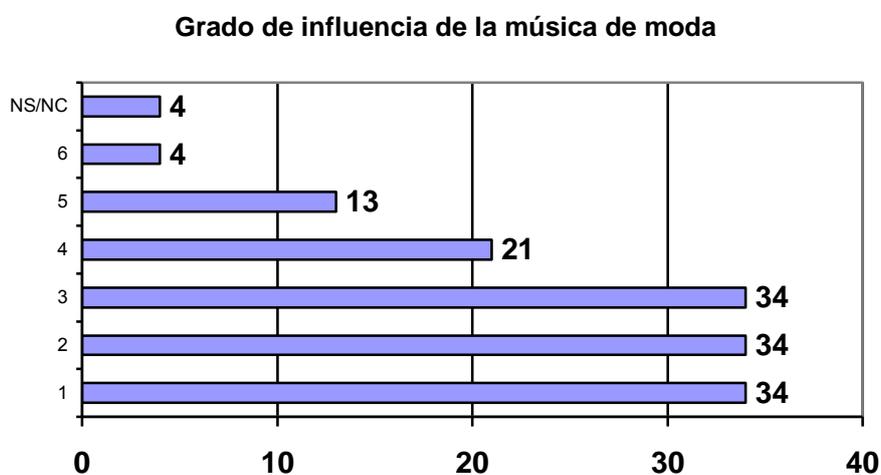


Gráfico nº 87

En las cuadrículas vacías del cuestionario un número poco relevante de profesores consignaron los siguientes criterios variados y dispares en la selección del repertorio: música para la danza (dos respuestas), realización de análisis musical (dos respuestas), necesidad de explicar conocimientos (seis respuestas), difusión de músicas poco conocidas (dos respuestas), músicas fáciles de interpretar (dos respuestas), la programación del aula (una respuesta).

9.4. Filosofía educativa y visión de la cultura

Averiguar cuál es la filosofía educativa y la visión de la cultura que se presenta en nuestras aulas, en la programación y desarrollo de actividades de audición musical es uno de los objetivos de nuestra investigación. Para averiguar las respuestas a los interrogantes que plantea, formulamos diversas preguntas en el cuestionario o encuesta relacionadas directa o indirectamente con el tema. Las cuestiones nº 6 y nº 7 son preguntas abiertas, en las que los profesores consideran si son o no partidarios de incluir repertorio de músicas no occidentales y populares y además, exponen sus motivos. Las cuestiones nº 8.1, nº 8.2, nº 8.3, nº 8.5, nº 8.8, nº 8.10, nº 8.11 y nº 8.12 son preguntas con la posibilidad de respuesta afirmativa o negativa, que se refieren de manera indirecta también a estos temas. A continuación presentamos los resultados obtenidos.

9.4.1. Inclusión de músicas no occidentales y folclóricas

Respecto a la inclusión en el repertorio de audiciones de *músicas no occidentales*, sorprende que el 100% de los profesores encuestados considera apropiado incluirlas en el repertorio de audiciones y que el 96% opina que la escucha de músicas no occidentales produce en el alumnado apertura sonora (Véase Gráfico nº 88). Los motivos que adujeron en la respuesta abierta no fueron unánimes sino variados⁴. Un importante sector se decanta por razones de tipo pedagógico en el marco de la educación intercultural. Sus porcentajes y motivos son los siguientes: aproximadamente un 25% alega que ayuda a la integración y a la comprensión de otras culturas; un 15% menciona que atiende a los intereses de un número importante de los alumnos que proceden de otros entornos y casi el mismo porcentaje (16%) de profesores argumenta que proporciona variedad y enriquece a los alumnos. Otro sector del profesorado considera que se contribuye al desarrollo de la competencia cultural y artística. Exponen que la escucha de las músicas no occidentales tiene valor por sí misma, proporciona una base cultural y debe difundirse con “el mismo derecho que la música occidental”. Por último, otro sector del profesorado menciona razones de tipo didáctico y valora la capacidad de este tipo de músicas para motivar y desarrollar en los alumnos las capacidades de análisis y crítica musical.

⁴ El vaciado de las respuestas se encuentra en el Anexo VI, apartado Pregunta nº 6.

**Las músicas no occidentales
favorecen la apertura sonora de
los alumnos**

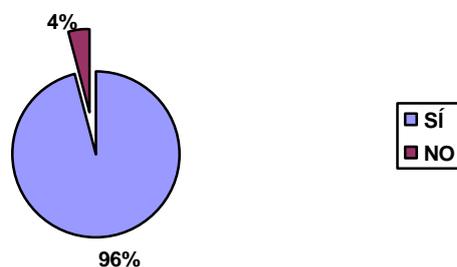


Gráfico n° 88

En relación con la audición de músicas populares o folclóricas, los profesores consideran que éstas tienen menor potencial para la motivación. El Gráfico n° 89 muestra que la audición de esta música en el aula es menos aceptada, ya que los alumnos la relacionan con tiempos muy pasados o anticuados y, en ocasiones, les produce hasta cierta comicidad.

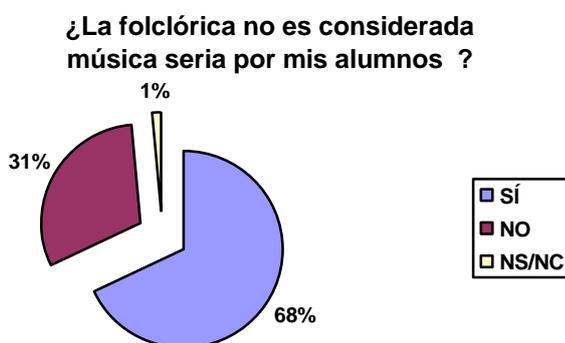
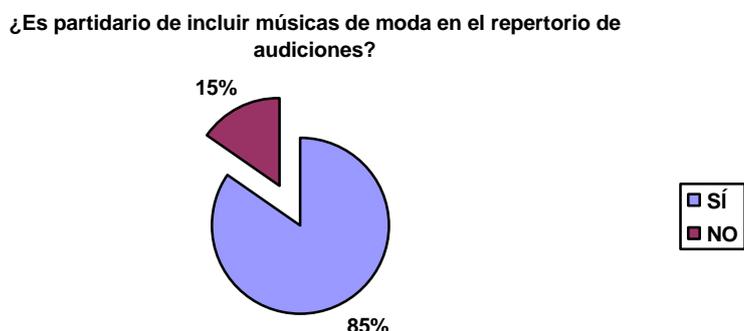


Gráfico n° 89

9.4.2. Inclusión de música popular moderna

Los profesores expresaron sus opiniones sobre la inclusión en el repertorio de audiciones de música popular moderna en una pregunta abierta y en otra cerrada. En ambas, se les pidió sus opiniones sobre la integración de las músicas más actuales o las más comercializadas y difundidas, a las que hemos denominado “músicas de moda”.

La mayor parte del profesorado encuestado es partidario de incluir músicas de moda en su repertorio de audiciones en el aula de Secundaria. (véase Gráfico n° 90), aunque veintidós encuestados respondieron no.



A la hora de explicar los motivos de esta afirmación, las respuestas, de carácter abierto, son muy variadas⁵. Algunos profesores parecen encontrar dificultades para expresarlas, ya que cerca de un 25% no cumplimentó el espacio del cuestionario destinado a exponer el porqué de su contestación. En algunos casos, anotan varias razones y, en otras, no escriben ninguna y sólo marcan su respuesta con un aspa.

Aquellos que se mostraron favorables fueron más explícitos que los desfavorables. Las razones que argumentan son variadas pero pueden agruparse en tres bloques.

Aproximadamente un 46% de las respuestas se orientan al valor motivacional de estas músicas. De éstas, la mayoría señalan que estas música ayudan a conectar con los alumnos y a motivarlos, ya que son músicas que están dispuestos a escuchar. También consideran que sirven para partir de sus conocimientos previos y que ayudan a cantar y a participar en clase.

Cerca de otro 40% de las respuestas resaltan las posibilidades de estas músicas para realizar análisis tanto musicales como sociológicos. Consideran que permiten hacer análisis críticos o reflexionar sobre determinados contenidos que están presentes en la programación, gracias a su sencillez, a que son fáciles de comprender y a que es el estilo que más escuchan los alumnos.

Un sector menor de las respuestas (12%) se refiere a la atención a los gustos de los alumnos. En ellas, se incluyen afirmaciones tan variadas como que “hay que

⁵ El vaciado de las respuestas se encuentra en el Anexo VI, apartado Pregunta n° 7.

adaptarse a la música de cada época”, “facilita la apertura hacia otros tipos de música”, “hay que respetar los gustos de los alumnos” y “tiene el mismo valor que cualquier otra.”

Por otro lado, hay que señalar que, en respuesta a la pregunta cerrada 8.2. que se expone en el Gráfico n° 93, noventa y seis profesores de la muestra consideran que las músicas de moda son de interés en el aula porque ayudan al alumno a comprender los elementos del lenguaje musical (ritmo, melodía, forma, tímbrica, etc.)

¿Ayudan las músicas de moda al alumno a adquirir conceptos?

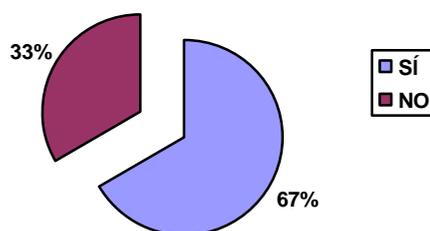


Gráfico n° 91

Los motivos que aducen quienes no consideran adecuada la escucha de estas músicas de moda son menos, como también el número de profesores que se muestran poco partidarios. Más de la mitad cree que estas músicas son muy accesibles para los alumnos y éstos ya la escuchan habitualmente en los medios de comunicación. Algunos profesores indican que no son interesantes porque tienen muy baja calidad, los grupos son muy efímeros y, ante la escasez de tiempo, es mejor dedicarlo a otras actividades o a escuchar repertorio sinfónico.

9.4.3. Visión historicista de la audición

Si bien los profesores consideran apropiado incluir en el repertorio de audiciones las músicas no occidentales y la música popular moderna, también creen que la principal finalidad de las actividades de audición del aula debe ser acercar a los alumnos las grandes obras de la historia de la música. En el Gráfico n° 92 puede observarse que así lo han manifestado casi dos tercios de los encuestados. Sólo un tercio del profesorado no cree que la audición del repertorio “clásico” sea la prioridad de la audición musical.

¿Las audiciones deben acercar a los alumnos las grandes obras de la historia?

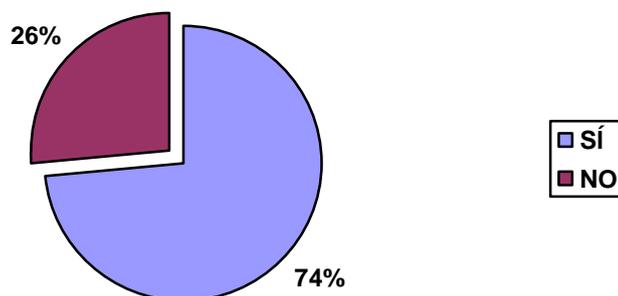


Gráfico n° 92

El periodo de la historia de la música que consideran más complejo en su labor docente es, paradójicamente, el más cercano en el tiempo. En el Gráfico n° 93, se observa que más de la mitad del profesorado considera que es más difícil de trabajar la música contemporánea en el aula porque los alumnos no la comprenden y les resulta menos accesible.

La música culta contemporánea es difícil de trabajar en el aula

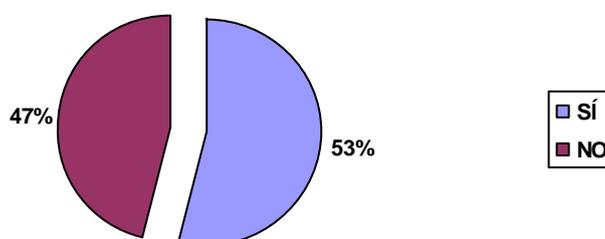


Gráfico n° 93

A pesar de su formación mayoritariamente clásica, afirman sentirse capacitados tanto para la presentación de obras clásicas como de otros estilos y culturas no occidentales. En el Gráfico n° 94 apreciamos que es menor el porcentaje de profesores que dicen presentar con más comodidad o seguridad las obras clásicas que las actuales o no occidentales.

Mayor comodidad con las obras clásicas que con las actuales o de otras culturas

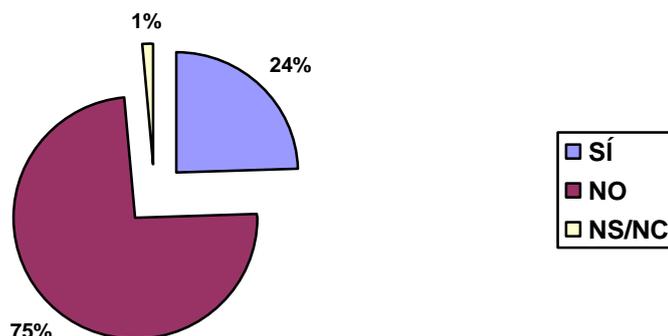


Gráfico n° 94

9.4.4. Educación para el consumo de música

Frente a esta visión más historicista y tradicionalista de la audición, que tiene como prioridad la difusión de las grandes obras de la historia de la música, el interés por la educación para el consumo es menor. Los datos que se reflejan en el Gráfico n° 95 muestran que la *educación para el consumo de música* en el mundo actual no está considerada como uno de los objetivos de la educación auditiva del profesorado de Secundaria, ya que sólo la mitad del profesorado la incluye en sus objetivos.

La educación para el consumo es uno de mis objetivos

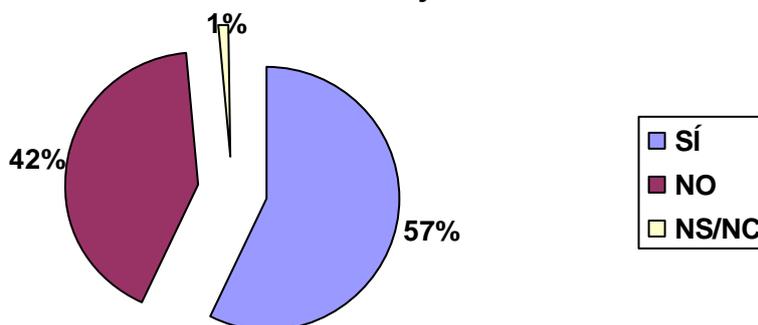


Gráfico n° 95

9.5. La atención a los gustos de los alumnos

La música es el primer elemento de ocio de los adolescentes. Pero ¿qué relación tiene la música que les acompaña a lo largo del día con las músicas que se trabajan en el aula? Analizar el grado de conexión entre “la música de fuera del aula” y “la música del aula” es otro de los objetivos de nuestra investigación. Para averiguar las respuestas a los interrogantes que plantea, formulamos diversas preguntas en el cuestionario o encuesta que se relacionan directa o indirectamente con el tema. Las cuestiones nº 4 y nº 5 son preguntas abiertas, en las que los profesores demuestran su conocimiento sobre los gustos musicales de los alumnos. Las cuestiones nº 8.7 y nº 8.9, que pueden responderse de manera afirmativa o negativa, se refieren de manera indirecta también a estos temas. A continuación presentamos los resultados obtenidos.

9.5.1. Percepción e información del profesorado acerca de la satisfacción de los alumnos en las audiciones del aula

Anteriormente hemos indicado que el criterio menos relevante para los profesores en la selección del repertorio es la atención a los gustos de los alumnos. De las respuestas a las cuestiones nº 4 y nº 5 hemos obtenido información del conocimiento que tienen los profesores del grado de satisfacción de sus alumnos sobre las audiciones que les ofrecen en el aula y las músicas con las que disfrutaban fuera del aula.

La pregunta nº 4 pide al docente que recuerde los títulos de audiciones musicales que agraden especialmente a sus alumnos. Pretendemos averiguar cuáles son las obras que se escuchan en el aula que tienen mayor aceptación. Tras el recuento, organización y resumen de toda la información nos vemos obligados a realizar un análisis a partir de dos datos: número de registros o respuestas registradas y número de títulos nombrados. El motivo es que la mayoría de los profesores no escribieron en la encuesta los títulos de obras a pesar de que la pregunta está formulada con toda claridad⁶, sino que respondieron con términos muy genéricos. Por ejemplo, bastantes contestaron refiriéndose a todo un periodo de la historia (cinco profesores hablan de “*música clásica*”), a un tipo de obras (“*programáticas*”), a un compositor (“*Grieg*”), a las obras

⁶ Pregunta nº 4. Nombre los títulos de audiciones musicales que agraden especialmente a sus alumnos.

de un compositor (dos profesores anotan “*Sinfonías de Beethoven*”) o a géneros de música moderna (“*pop, rock.*”).

En cuanto al análisis por registros, se han contabilizado 211 registros o respuestas anotadas, lo que supone un índice bajo de respuesta que se sitúa en una media de 1,46 respuesta por profesor. Las respuestas se han agrupado según el tipo de música⁷ tanto si se referían a un título, un compositor o un estilo. Cuatro de los registros han sido imposibles de catalogar por no cumplir ninguno de estos requisitos⁸.

En el Gráfico nº 96 observamos que el mayor porcentaje de registros corresponde a la música moderna, si bien esta cifra es superada por el total de los estilos de la historia de la música (Renacimiento, Barroco, Clasicismo, Romanticismo, Impresionismo y siglo XX) que se aproxima al 57%. La suma de porcentajes de los registros anotados de músicas del siglo XX (contemporánea, popular moderna y cinematográfica) alcanza el 56%.

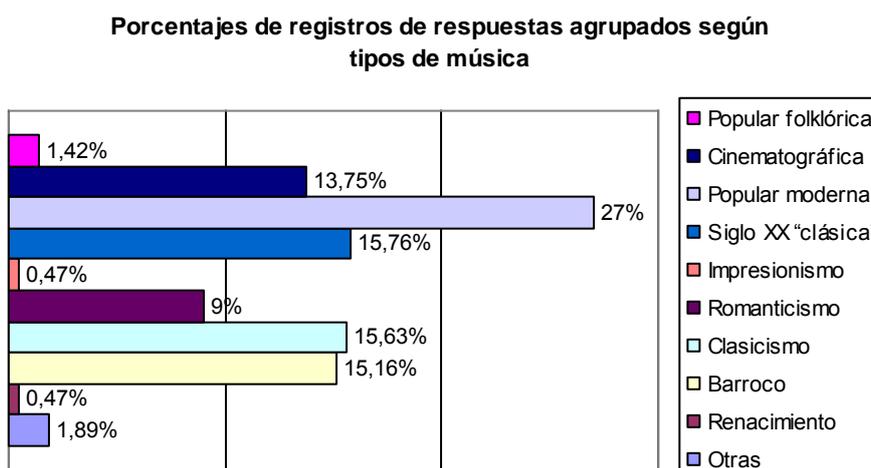


Gráfico nº 96. Grado de aceptación de las audiciones del aula según tipos de música

Además de estos datos, son de destacar los escasos registros de la música popular folclórica y la nula presencia de otros tipos de música como, por ejemplo, las worldmusic.

En cuanto al análisis por títulos, se han contabilizado 37 títulos en el total de los 211 registros. Es decir, sólo un 17,5% de las respuestas se adecuan al enunciado de la

⁷ Todos los registros agrupados figuran en el apartado Pregunta nº 4 del Anexo VI. Por ejemplo, dentro de Clasicismo hemos incluido los siguientes registros variopintos: “La flauta mágica (8), Mozart (6), Música clásica (5), Sinfonía de los juguetes (2), Serenata Nocturna (4), Réquiem (2), Novena Sinfonía (4), Sinfonías de Beethoven (2)”. Total: 33

⁸ Los registros sin catalogar son los siguientes: “Las que tienen ritmo (2), variada (1), música programática”.

pregunta, lo que demuestra que los profesores no recordaron qué obras son del agrado de sus alumnos.

En el Gráfico nº 97 se aprecia que el mayor número de títulos registrados corresponde a la música contemporánea del siglo XX. Los diez títulos son los siguientes: *Concierto de Aranjuez* de Rodrigo, *Carmina Burana*, de Orff, *La Consagración de la primavera* de Stravinski, *Reloj sincopado* y *Gato valseador* de Anderson, *Los Planetas* de Holst, *Guía de Orquesta para Jóvenes* de Britten, *Summertime* de Gershwin, *Adagio* de Barber y el conocidísimo *Bolero* de Ravel.

En segundo lugar, el mayor porcentaje corresponde a los títulos del periodo clásico y de la música moderna. Los seis títulos registrados del Clasicismo son *Sinfonía de los juguetes* (Leopoldo Mozart), *Serenata Nocturna*, *La flauta mágica* y *Réquiem* de W.A. Mozart, *Novena Sinfonía* de Beethoven y otras sinfonías del mismo compositor.

Los seis títulos registrados de música moderna son: *No woman no cry* de Bob Marley, *Let it be* de Los Beatles, *Satisfaction* de Rolling Stones, *Superstition* de Steve Wonder, *Just dance* de Lady Gaga y *Tarara* de la Gabriela de Camarón. Los profesores nombraron también a cuatro grupos españoles (Mago de Oz, Amaral, El Bosco y Canto del loco) y a tres extranjeros (Mamas and The Papas, Depeche Mode, AC-DC), pero no especificaron el nombre de ninguna obra.

Cinco títulos se han registrado pertenecientes a la música romántica y barroca. Del último Romanticismo hemos registrado estos títulos: *Danza macabra*, *El carnaval de los animales*, *El cisne*⁹ de Saint Sáens, *Carmen* de Bizet y *La bohème* de Puccini. Los títulos del Barroco son *Suite clásica nº 3* y *Conciertos de Brandemburgo* de J.S.Bach, *Las cuatro estaciones* de Vivaldi, *Mesías* de Haendel y el *Canon* de Pachelbel.

Nos sorprende que los profesores sólo nombraran los títulos de tres bandas sonoras (*El último mohicano*, *Los Picapiedra*, *Los chicos del coro*) a pesar de referirse en un registro numeroso de veintiséis respuestas a la música de las películas. También llama la atención que sólo se cite un título (*La cigüeña*) de música popular.

Por último, observamos en el Gráfico nº 97 que el porcentaje de títulos de los periodos históricos de la música clásica en su conjunto supera ampliamente al de la música culta del siglo XX, al de la música moderna y por supuesto, al de la música cinematográfica.

⁹ El cisne es una de las piezas del Carnaval de los animales, pero también fue nombrado de manera independiente.

Porcentajes de títulos registrados

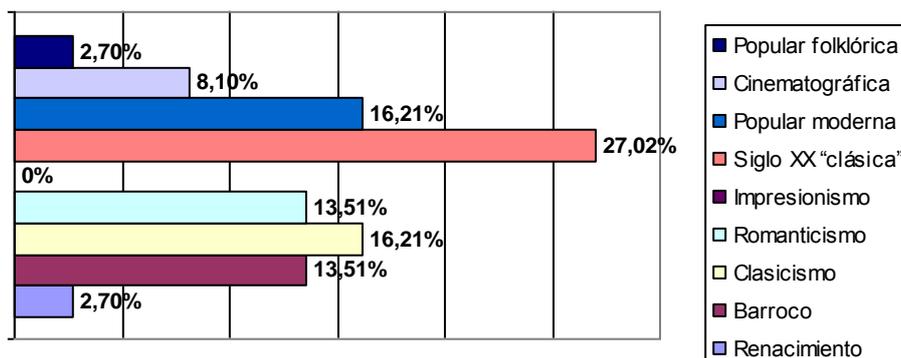


Gráfico n° 97. Grado de aceptación de las audiciones del aula según títulos registrados

Las obras que más agradan a los alumnos según los profesores encuestados son las siguientes, ordenadas según el número de registros.

1ª *Las cuatro estaciones* de Vivaldi (20 registros)

2ª *Carmina burana* de Orff (15 registros)

3ª *La flauta mágica* de Mozart (8)

4ª *Mesías* de Haendel (5 registros)

Carnaval de los animales de Saint Saéns (5 registros)

5ª *Canon* de Pachebel (4 registros)

Pequeña serenata nocturna de Mozart (4 registros)

Novena sinfonía de Beethoven (4 registros)

Peer Gynt de Grieg (4 registros)

Concierto de Aranjuez (4 registros)

Del vaciado, tratamiento y análisis de los datos de la pregunta n° 4 podemos concluir que el profesorado tiene un conocimiento escaso del grado de satisfacción de los alumnos sobre las audiciones que se escuchan en el aula. Así lo constata el reducido número de títulos que aportaron, especialmente fuera del ámbito de la música clásica en todas sus épocas.

El repertorio que se ofrece a los alumnos está fundamentado principalmente en la historia de la música. De ahí que las obras con las que los alumnos parecen disfrutar más en el aula pertenezcan mayoritariamente al Barroco, Clasicismo y Romanticismo. Las dos obras que más gustan del siglo XX son muy conocidas por el público en general: *Carmina Burana* de Carl Orff y *Concierto de Aranjuez* de Joaquín Rodrigo.

Ambas están compuestas con el lenguaje musical del siglo XX, pero empleando recursos compositivos de épocas pasadas.

9.5.2. Percepción e información del profesorado acerca de los gustos musicales de los alumnos fuera del aula

La pregunta nº 5 pide al profesor encuestado que nombre los grupos actuales o estilos musicales que más gustan a sus alumnos. Pretendemos descubrir cuáles son los estilos musicales que los alumnos disfrutan escuchando fuera del aula, el grado de conocimiento que de ellas tienen los profesores y si éstas se trabajan en el entorno escolar. Tras el recuento, organización y resumen de toda la información realizamos el análisis a partir de los dos epígrafes indicados en el enunciado de la pregunta: nombre de grupos actuales y estilos musicales que más gustan a los alumnos.

En la Tabla nº 12 se presentan ordenados según el número de veces que se han registrado los grupos musicales.

Nº registros	Grupos
16	El Canto del Loco
10	La Oreja de Van Gogh, Amaral
6	Estopa, Shakira
5	El Barrio, Chambao
4	La Quinta Estación, Nash
3	Jarabe de Palo, Pereza, Hombres G, Sueño de Morfeo Melendi, Camela, El Chojín, M. Jackson
2	Dover, Siempre Así, AC/DC, Green Day Camarón, Jonas Brothers, El Último de la Fila Violadores del Verso, Macaco, Hanna Montana Camp Rock, High School Musical
1	My Chemical Romance, The Therasmus, Tokio Hotel Mecano, Coldplay, Amaia Montero, SDFK, Fito y Fitipaldis, Paco de Lucía, Conchita, La Princesa de la Urbe

Tabla nº 12. Gustos musicales fuera del aula: grupos

En total hemos contabilizado cuarenta grupos y ciento veinticinco registros, lo que supone que cada profesor encuestado ha aportado a esta relación aproximadamente de media 1,15 grupos. Los grupos y cantantes más nombrados son representantes de la música pop española o en lengua española. El Canto del Loco es, según los profesores,

el grupo que más gusta a sus alumnos seguido de La Oreja de Van Gogh, Amaral, Estopa, Shakira, El Barrio y Chambao. Otros grupos españoles como Jarabe de Palo, Pereza, Hombres G, Sueño de Morfeo, Melendi, Camela, el rapero Chojín también han sido nombrados por los profesores como grupos que gustan a los alumnos. Michael Jackson igualmente es considerado uno de los cantantes favoritos de los alumnos.

Respecto a los estilos musicales que más gustan a los alumnos, en la Tabla nº 13 se recogen aquellos que los profesores encuestados han contestado. En total se han contabilizado un total de 136 registros. Se han organizado de mayor a menor número registros. El pop y las diversas variedades de la música hispanoamericana (reggaeton, salsa, bachata, etc.) son los géneros que han tenido mayor índice de aparición. Le siguen el rap y el hip hop, cuyos máximos representantes suelen también ser latinoamericanos, y después una relación de distintos estilos de música española actual cuya tónica general es la fusión del flamenco con los ritmos actuales. Las músicas menos preferidas por los alumnos según los profesores son la música celta, el punk, el heavy rock y el reggae. Se han contabilizado tres registros que aludían a música clásica.

Número de registros	Estilos
28	Pop comercial
26	Latinoamericana (reggaeton, salsa, bachata, etc.)
25	Rap/ hip hop
20	Española (flamenco, rumba, etc.)
14	Rock
10	Electrónica (tecno, bakalao, disco, house)
6	Punk/heavy rock
3	Reggae 3
3	Música clásica
1	Música celta
T=136	

Tabla nº 13. Gustos musicales fuera del aula: estilos

Los datos logrados sobre los estilos que gustan a los alumnos están en sintonía con los obtenidos por otros en los que la técnica de encuesta se aplicaba directamente a los alumnos (Megías y Rodríguez, 2003; García Domínguez, 2005; Ligeró, 2008), por lo que podemos afirmar que el profesorado posee una idea general sobre el tipo de música que más gusta a sus alumnos fuera de las aulas. Sin embargo, les falta actualización en cuanto a los intérpretes y creadores de la música, ya que el número de grupos de música moderna que nombran es escaso y se circunscribe mayoritariamente al entorno de la

música pop española y latinoamericana. Son grupos muy conocidos y difundidos por los medios de comunicación. Los registros correspondientes a grupos de flamenco, música electrónica, punk u otras manifestaciones del rock son minoritarios.

Ya indicamos anteriormente que, al menos desde el plano teórico, los profesores eran partidarios de incluir música moderna. La cuestión nº 8.7 pregunta nuevamente sobre el tema modificando el enunciado¹⁰. Algo más de dos tercios niega que la música de consumo no esté presente en el aula.

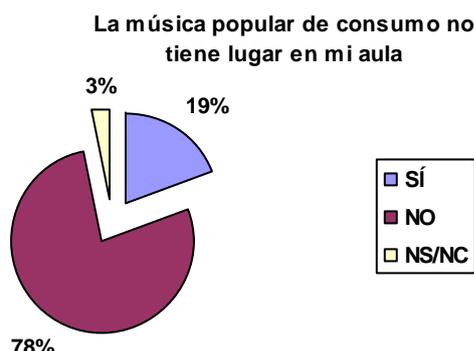


Gráfico n° 98

En relación con la atención en el aula a las preferencias de los alumnos de Secundaria, es necesario destacar que los gustos musicales de los adolescentes están muy influenciados por el grupo social con el que se identifican (García Domínguez, 2005). En ocasiones se muestran intolerantes y pueden no aceptar otros tipos de música popular diferentes o incluso opuestas a las de su grupo social de pertenencia. Sin embargo, esto no parece afectar a nuestras aulas. En el Gráfico n° 99 advertimos que, para los profesores, escuchar en clase las músicas propuestas por los alumnos no ocasiona problemas de convivencia que dificulten la marcha normal de la asignatura.

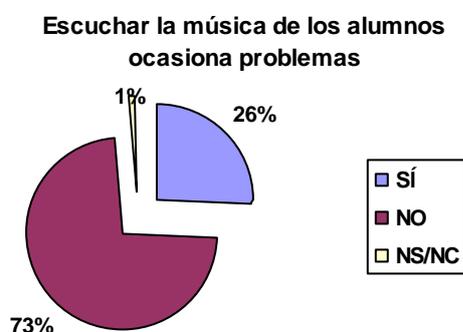


Gráfico n° 99

¹⁰ Pregunta nº 8.7. ¿La música popular moderna de consumo no tiene lugar en mis clases?

Hasta aquí hemos presentado los resultados obtenidos en la encuesta, organizados en función de las preguntas del cuestionario y los interrogantes y objetivos de la investigación. Los datos se han presentado gráficamente y se han formulado conclusiones parciales sobre cada uno de ellos. En el capítulo siguiente se exponen las conclusiones que se derivan de estos resultados en los distintos ámbitos del tema de la investigación.

CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES DEL PROCEDIMIENTO DE ESTUDIO II: ENCUESTA

Introducción

En el capítulo anterior figuran los resultados parciales de la investigación. En éste, presentamos las conclusiones finales de la investigación sobre las opiniones y creencias del profesorado en relación con el repertorio de audiciones musicales, la presencia de la música contemporánea, los criterios de selección y la conexión entre la música del aula y de fuera de ella.

El objetivo principal de esta parte de la investigación es describir, a través de las opiniones del profesorado, la selección del repertorio que se lleva a cabo en el aula respecto a la audición de obras musicales del siglo XX. El interrogante principal es si se ofrece un repertorio de audiciones compuestas en el siglo XX y en qué proporción con respecto a otras épocas. A su vez, el tema genera otros interrogantes: ¿Qué músicas se escuchan en las aulas de Secundaria? ¿Cuál es el estilo musical predominante que se escucha en las aulas de Secundaria? ¿Se escuchan obras contemporáneas o de épocas pasadas? ¿Qué criterios siguen los profesores para elegir el repertorio de audiciones? ¿Ofrecen los profesores una visión de la audición historicista y basada en la música del pasado o integradora de diversos entornos sonoros desde el punto de vista geográfico, temporal o estilístico? ¿Existe alguna relación entre la música de fuera del aula y la música del aula? ¿Es la audición musical un procedimiento descontextualizado?

En la primera parte de la investigación, analizamos los libros de texto mediante el análisis de contenido y conocimos la propuesta que éstos realizan. En esta segunda parte nos centramos en el profesorado y en la función que ejerce sobre la elección del repertorio y, por tanto, en la selección curricular al optar por unas obras musicales u otras.

Tras analizar la bibliografía existente y averiguar los procedimientos y resultados de otras investigaciones, se eligió la técnica de encuesta como la más adecuada para conocer las opiniones y creencias de los profesores.

La investigación se desarrolló en tres fases. En la primera o de preparación se elaboró un cuestionario o encuesta que respondiese a los interrogantes de la

investigación y cumpliera las características como instrumento de medición de validez y fiabilidad. Fue validado por una encuesta piloto y por la prueba de jueces en la que participaron expertos en música, lingüística y pedagogía. También se averiguó la población y se seleccionó la prueba inicial por muestreo probabilístico.

En la segunda fase o de desarrollo de la investigación aplicamos la encuesta. Se recogieron los cuestionarios mediante correo electrónico, entregados en mano de manera indirecta o directamente a la investigadora en distintas actividades de formación permanente para profesores de música en el hoy desmantelado Centro de Apoyo al Profesorado de Carabanchel y en el CRIF “Las Acacias”. En la tercera fase o de análisis, realizamos un vaciado manual seguido del tratamiento estadístico de los datos mediante el cálculo de porcentajes y medidas de centralización. Con la ayuda de Excel efectuamos la representación gráfica de los resultados obtenidos con polígonos de frecuencias y diagramas de sectores para posteriormente analizarlos y elevar las conclusiones.

La investigación se ha realizado con una muestra formada por ciento cuarenta y cuatro profesores seleccionados mediante los distintos muestreos: no probabilístico, probabilístico, por accesibilidad y por “bola de nieve”. Los profesores encuestados presentan una amplia heterogeneidad en función de su formación inicial, nivel educativo en el que imparten la asignatura, área territorial del centro de destino. Predomina el profesorado de centros públicos, las profesoras frente a los profesores y la franja de edad más frecuente se sitúa entre los 30 y los 45 años. El tamaño y las características de la misma son representativas de la población por lo que, en lo referido a la muestra el estudio es válido y fiable.

A continuación planteamos las conclusiones derivadas de los interrogantes y objetivos de la investigación.

10.1. El repertorio de audiciones

Los contenidos, objetivos y criterios de evaluación de la asignatura Música en Secundaria se rigen por el currículo vigente en el marco de la LOE¹. La materia se presenta en torno a dos ejes: la expresión musical (vocal, instrumental y corporal) y la percepción (audición). Además, el lenguaje musical articula ambas perspectivas.

Se aprecia que la audición tiene un gran peso específico en el área: el currículo de Música en Secundaria cuenta con catorce objetivos, de los cuales varios se refieren directamente a la audición; también dos de los Bloques de contenidos de cada curso y gran parte de los criterios de evaluación.

De los catorce objetivos, diez de ellos se relacionan explícitamente con la audición². Podemos resumirlos en los siguientes: escuchar una variedad de géneros y estilos, apreciar la función de la música en distintos contextos, conocer y utilizar medios audiovisuales y tecnologías de la información, elaborar juicios críticos, valorar el silencio y reconocer los estilos de diferentes periodos de la historia de la música. En los cursos 2º y 3º de ESO, la audición corresponde a dos de los cuatro bloques de contenido: el Bloque nº 1, “Escucha” y el Bloque nº 4, “Contextos musicales”. En 4º curso, la audición se trabaja en dos de los tres bloques: el nº 1 se denomina “Audición y referentes musicales”; el bloque nº 3, “Música y tecnologías”, se vincula tanto con la expresión como con la percepción.

De nuestra investigación concluimos que el profesorado también otorga un importante peso específico a la audición en sus programaciones y prácticas del aula. Manifiesta que escuchar música es una actividad muy frecuente que trabaja de manera periódica. Un 41% del profesorado propone la audición en todas las sesiones de clase y un 44% en casi todas las sesiones.

En el currículo oficial al que nos estamos refiriendo se sugieren técnicas y procedimientos de audición pero, sin embargo, el tema del repertorio de audiciones queda sin definir. Si bien el texto legal propone “escuchar una amplia variedad de obras

¹ El currículum vigente es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación y el Real Decreto 1631/2006 de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 6 de enero de 2007).

² Los objetivos relacionados con la audición son los números 3, nº 4, nº 5, nº6, nº 7, nº8, nº9, nº10, nº 11, nº12 y nº13.

de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales” no existe referencia a ninguna obra musical concreta.

El motivo es que no estamos ante un currículo cerrado y burocrático sino ante un “modelo práctico o de proceso” (Blázquez y Lucero, 2009, p. 202) en el que los profesores juegan un importante papel porque deben asumir responsabilidades en la elaboración y desarrollo del propio currículum.

¿Cuáles son las músicas que se escuchan en el aula? Los profesores plasmaron en un cuestionario la periodicidad con la que trabajan un total de veintitrés estilos musicales. De sus respuestas concluimos que en Secundaria se escucha una amplia variedad de músicas, aunque algunos profesores ignoran algunos tipos de música en sus aulas. Por ejemplo, el heavy/punk no es presentado nunca por un 30%; las músicas de bailes latinos como la salsa o la bachata, por un 29%; el hip-hop, en un 26% ; el flamenco, por el 20%. Otros estilos de música moderna tienen más aceptación; aun así, el rock no es presentado nunca por un 16%; el folk, por un 11%; las world music, por un 10%. En ocasiones, la eliminación se produce también en la música popular, con un 12% de ausencia absoluta de la música tradicional española y casi un 3% de la música étnica. Incluso en la música culta o clásica, un porcentaje del profesorado obvia algunos estilos musicales: un 7% afirma no proponer nunca la audición de música del Impresionismo, un 11% del Neoclasicismo y un 18% de la música de vanguardias.

En el primer capítulo del marco teórico nos referimos a la clasificación general de la música en distintas tipologías³: clásica o culta, popular moderna, popular folclórica, escénica, world music. Analizamos a continuación la presencia de cada una de ellas a tenor de lo expresado por los profesores.

La música culta o clásica en su conjunto es la más escuchada en nuestras aulas. Las de los periodos clásico y romántico se escuchan más frecuentemente; la del barroco, la renacentista y la impresionista, más ocasionalmente; la música de la Edad Media, poco; y menos aún las correspondientes a los estilos de la llamada música culta del siglo XX: así el Neoclasicismo y la música vanguardista son las que menos se oyen. Destaca especialmente que el Impresionismo, la música vanguardista y el Neoclasicismo, justo los de mayor relevancia para nuestra investigación, son los únicos estilos que un sector del profesorado ha manifestado no proponer nunca a los alumnos en sus aulas.

³ Austin, 1984; Alsina y Sesé, 1994 ; Cripps, 1999; Fubini, 1973,1993; Grout, 1988; Lanza, 1987; Michels, 1995; Morgan, 1991; Salvetti, 1986; Vinay, 1986.

Según lo manifestado por los docentes, el estilo musical que más escuchan los alumnos de Secundaria de la Comunidad de Madrid es el correspondiente al Clasicismo musical (Haydn, Mozart, Beethoven), un periodo de la historia de la música que transcurre sólo durante algo más de cincuenta años. Un 55% por ciento del profesorado la propone de manera muy frecuente en sus aulas. El segundo lugar entre las músicas que más se escuchan lo ocupa el Romanticismo, ya que un 52% del profesorado trabaja en el aula con bastante frecuencia la música compuesta en el siglo XIX. La música que más se escucha en tercer lugar es contemporánea. Se trata del género cinematográfico, presentado muy frecuentemente por un 50% del profesorado.

La música popular moderna se escucha menos que la clásica. Ningún estilo de música popular moderna parece escucharse en clase frecuentemente, más allá de las bandas sonoras de películas que participan de este estilo. Los géneros que más parecen gustar a los profesores y que proponen algunas veces a sus alumnos son el jazz, el pop y la música “de moda”. Otros, como el folk o el rock, se ofrecen poco; y otros, muy poco, como el flamenco, el rock sinfónico, el punk/heavy, hip-hop, el reggaeton y otros estilos de danza latina.

La música popular folclórica o étnica es escuchada en menor medida todavía que la popular moderna. Tanto la música popular española como otras manifestaciones populares no occidentales son poco escuchadas. Un 12% manifestó no escuchar nunca música folclórica. También nos sorprende que un 13,19% no respondiese al ítem de música étnica mostrando un absoluto desinterés por este tipo de música.

Respecto de la música escénica, ya hemos indicado que un 50% del profesorado propone la escucha de música cinematográfica de manera frecuente, por lo que este tipo de música tiene una considerable presencia. Por el contrario, la aparición de la llamada world music es muy escasa, porque se escucha poco o de manera ocasional.

Otro de los interrogantes de nuestra investigación gira respecto a la dicotomía heterogeneidad frente a homogeneidad del repertorio. Es decir, ¿escucha toda la población las mismas músicas, existe un repertorio común en toda la Comunidad o existen grandes diferencias entre las aulas en función del criterio del profesor?

Dado que la memoria y la repetición favorecen el disfrute de la música, pedimos en el cuestionario a los profesores que estimasen qué obras musicales tienen más éxito en el aula y averiguar así, de manera indirecta, los títulos que se escuchan con mayor asiduidad. El repertorio aportado no es muy amplio pero sí diverso, aunque diez títulos se repiten y acaparan la mayor parte de los títulos registrados.

Las músicas que más agradan a los alumnos son, por este orden, *Las cuatro estaciones*, de Vivaldi; *Carmina Burana*, de Carl Orff y *La flauta mágica*, de Mozart. También tienen gran aceptación *El Mesías* de Haendel y *El Carnaval de los animales*, de Saint Saens. Gustan mucho a los alumnos el *Canon* de Pachebel, *Pequeña serenata nocturna* de Mozart, *Novena sinfonía* de Beethoven, *Suite Peer Gynt* de Grieg y el *Concierto de Aranjuez* de Rodrigo.

De estos títulos, observamos que todos corresponden a la llamada música clásica o culta y que tres pertenecen al clasicismo. Otros tres son barrocos, dos románticos y también dos contemporáneos, aunque éstos pertenecen al estilo neoclasicista, que se inspira en la música de periodos históricos pasados. Los profesores no nombraron ninguna música popular moderna, tradicional, escénica o de las world music.

Consideramos que no todos los alumnos escuchan las mismas obras en todas las aulas, pero sí que algunas de ellas están muy difundidas por el profesorado y gozan de éxito entre sus alumnos, al igual que entre el público en general. ¿En qué aula de Secundaria no se escucha el concierto *Las cuatro estaciones* de Vivaldi, el Finale de la *Novena sinfonía* de Beethoven o *La pequeña serenata nocturna* de Mozart?

10.2. Presencia de la música del siglo XX en las aulas de Secundaria

Como hemos indicado anteriormente, la música del siglo XX se escucha en nuestras aulas de Secundaria menos que la música del Clasicismo y del Romanticismo. No obstante, la música cinematográfica ocupa un tercer lugar en el ranking general de estilos más escuchados y, a su vez, es el estilo de música del siglo XX que se escucha con mayor asiduidad, ya que un 50% del profesorado manifiesta ofrecerlo muy frecuentemente. Sin embargo, extraña que al ser preguntados por aquellos títulos que más agradan a los alumnos, sólo aportasen tres títulos de bandas sonoras: *El último mohicano*, *Los Picapiedra* y *Los chicos del coro*.

La música contemporánea culta tiene una relevancia muy escasa. El Impresionismo es escuchado muy ocasionalmente y casi un 7% declara no escucharlo nunca. Peor suerte corre la música de vanguardia que se escucha poco o nada. El Neoclasicismo, un estilo más acorde con el gusto del público también se oye poco.

Preguntados los profesores por las músicas que más gustan a sus alumnos, respondieron los diez títulos siguientes de música culta del siglo XX: *Concierto de*

Aranjuez (Rodrigo) *Carmina Burana* (Carl Orff), *La Consagración de la primavera* (Stravinsky), *Reloj sincopado* (Anderson), *Gato valseador* (Anderson), *Los Planetas* (Holst), *Guía de Orquesta para Jóvenes* (Britten), *Summertime* (Gershwin), *Adagio* (Barber) y el conocidísimo *Bolero* de Ravel. Ninguno de estos títulos pertenecen a la música vanguardista, sino que más bien son neoclasicistas en su mayoría. Dada la poca frecuencia de respuesta registrada, deducimos que la audición de estos títulos del siglo XX es también escasa.

Desde el punto de vista teórico, los profesores consideran muy apropiado incluir obras contemporáneas porque amplían el espectro sonoro de los alumnos; sin embargo consideran que es el periodo de la historia de la música más complejo en su labor docente. Más de la mitad del profesorado estima que es más difícil trabajar la música contemporánea en el aula porque los alumnos no la comprenden y les es menos accesible.

La música popular moderna es escuchada algo más que la culta del siglo XX. Los profesores ofrecen audiciones de manera ocasional de los siguientes estilos: jazz, pop, “de moda”; proponen poco la escucha de música folk, y muy poco otros estilos como el flamenco⁴, el rock, el rock sinfónico, el heavy y el punk, el hip-hop y de manera muy minoritaria o nunca otros estilos de música latina de danza, como el reggaeton, la salsa o la bachata.

Las world music se escuchan poco en las aulas, incluso un 10% del profesorado no supo responder con qué frecuencia las propone.

Entre la relación de obras del repertorio moderno que agradan a sus alumnos, los profesores sólo aportaron seis títulos. Son los siguientes: *No women no cry* (Bob Marley), *Let it be* (The Beatles), *Satisfaction* (Rolling Stones), *Superstition* (Steve Wonder), *Just dance* (Lady Gaga) y *Tarara* (Gabriela de Camarón). Los profesores nombraron también a cuatro grupos españoles (Mago de Oz, Amaral, El Bosco y Canto del Loco) y a tres extranjeros (Mamas and The Papas, Depeche Mode, AC/DC), pero no especificaron el nombre de ninguna obra.

En el nivel teórico, la mayoría de los profesores considera adecuada la inclusión de música moderna en su programación, pero sus creencias no tienen ninguna correlación con la frecuencia con que las trabajan en el aula.

⁴ En el cuestionario los profesores no pudieron indicar si se referían al flamenco en el sentido de música popular o en los estilos que se acercan a la música moderna. Consideramos que se refieren a géneros como el de Camarón.

10.3. Criterios en la selección del repertorio

El profesorado cumple o debiera cumplir una importante función en la selección curricular de las músicas que se escuchan en el aula. El primer nivel curricular es el que marca la legislación oficial; el segundo son las decisiones curriculares que adopta el propio centro educativo y el tercero, las programaciones del profesorado. La selección del repertorio se sitúa en este último nivel, más concreto y más relacionado con nuestro tema de investigación.

En el gráfico n° 100 puede observarse la clasificación general de los criterios de los profesores para seleccionar el repertorio ordenados de mayor a menor.

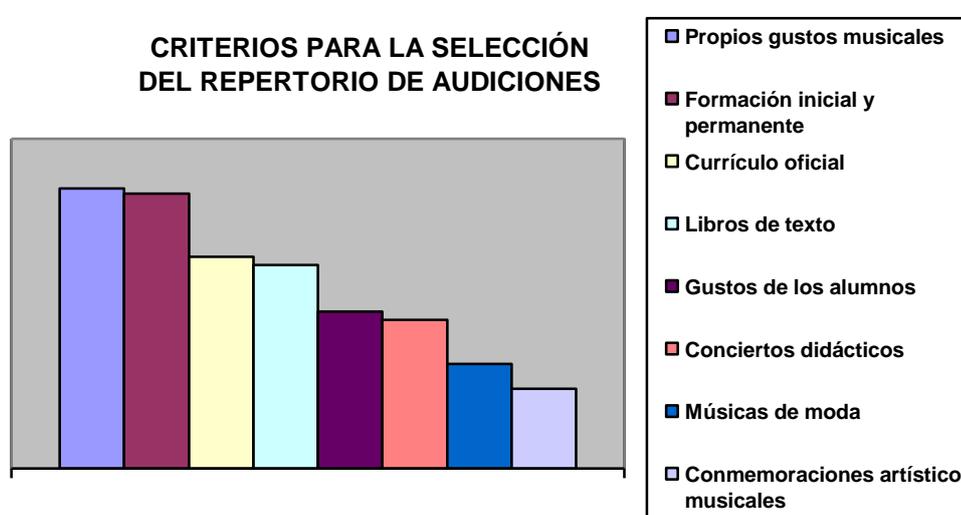


Gráfico n° 100

Una vez analizados los datos de los resultados, podemos concluir que aproximadamente tres cuartos del profesorado selecciona las músicas que se escuchan en el aula por motivos estrictamente personales. El criterio más habitual es la atención a su propio gusto musical (72%) seguido de la influencia de su propia formación inicial o permanente (70%).

Por otro lado, algo más de la mitad de los docentes argumentan motivos relacionados con otras fuentes escritas. Así, un 53% de los profesores alegaron elegir las obras musicales atendiendo a las orientaciones del currículo oficial. Sorprende esta respuesta porque la LOE, como ya dijimos, no especifica ningún repertorio de obras musicales sino que aconseja la audición de una variedad de estilos. En el currículo de la anterior legislación, la LOCE, la historia de la música y la teoría de la música culta eran los dos ejes que traspasaban los cuatro cursos de Secundaria. Dedicaba el programa del

curso 3º de ESO íntegramente a la evolución de la historia de la música con un temario similar al del antiguo 1º de BUP. Sin embargo, el currículo LOE permite al profesor elegir y seleccionar las obras que escuchar.

Cerca de un 52% del profesorado sigue como criterio en la selección curricular las orientaciones de los libros de texto. Siete de cada diez profesores utilizan profusamente las actividades y grabaciones que facilitan los manuales porque les son de mucha utilidad y facilitan su trabajo, pero nueve de cada diez no las usan de forma lineal. Es decir, no siempre respetan o siguen el proyecto de la editorial del texto sino que lo integran en sus propias programaciones.

Los criterios menos influyentes en los profesores al seleccionar el repertorio son, en más de un 60%, la atención a los gustos de los alumnos; en más de un 70% de los encuestados la inclusión de músicas “de moda” y en más de un 80% del profesorado las músicas propias de conmemoraciones y festividades artístico-musicales. Es decir, que los aspectos relacionados con el alumno, sus gustos y el entorno circundante son los menos significativos.

Esto demuestra una contradicción nuevamente entre sus creencias y sus prácticas. Si las orientaciones legislativas curriculares son el principal criterio para seleccionar el repertorio, el profesorado parece desconocer las orientaciones que en dicho documento se hacen sobre la asignatura. En la Introducción legal del currículo, se reconoce la influencia del entorno en el alumno, y la necesidad de “establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas”; propone que los dos ejes se integren partiendo de los gustos de los alumnos y “teniendo en cuenta que, en la actualidad más que en otras épocas, la música es uno de los principales referentes de identificación de la juventud”.

10.4. La filosofía educativa y la visión de la cultura de los profesores de Secundaria

Distintos estudios han evidenciado que el profesorado presenta una “filosofía educativa” variada y que las prácticas educativas son muy dispares en las aulas de Secundaria. La causa radica en que el profesorado carece de un criterio común, no suele seguir las orientaciones oficiales y se rige por sus particulares creencias o perspectivas teóricas individuales. Así, sus planteamientos pedagógicos están muy condicionados por su formación que, aunque dispar, es mayoritariamente clásica (Hardgreaves, Marshall, Nigel, North, Adrian, 2005; Swanwich, 1991).

En un sentido amplio, estudios anteriores apreciaron dos corrientes pedagógicas entre los profesores. Una de ellas, caracterizada por el historicismo y el tradicionalismo basa la formación musical de sus alumnos en la interpretación y la audición preferente de la música del pasado europeo. Desde una visión academicista y conceptual, considera que la música clásica es superior a otras manifestaciones musicales. Este sector del profesorado defiende una escuela conservadora cuya misión es transmitir el saber que debe ser conservado. Por el contrario, otro sector del profesorado presenta una visión más integradora e innovadora y opta por una mayor presencia de la música moderna y actual. Investigaciones anteriores (Lomas, 2002; Muñoz, 2003; Lorenzo y Roberto, 2008; Vilar, 1989) evidenciaron que la educación musical en Secundaria se caracteriza por el inmovilismo y el historicismo, ya que existe cierta resistencia de los profesores a cambiar el repertorio clásico por el moderno (Giráldez, 1998; Porta, 1998).

De nuestra investigación educativa podemos concluir que un alto porcentaje del profesorado, que se sitúa entre la mitad y el 70%, presenta a los alumnos una visión de la cultura de tipo historicista, tradicionalista y estático. Tradicionalista, porque desde el punto de vista de sus prácticas educativas, las músicas que proponen para ser escuchadas en el aula con mayor frecuencia son del repertorio clásico o culto, siendo las más habituales el Clasicismo y el Romanticismo. La música Contemporánea, la popular moderna, la música étnica y las world music apenas se ofrecen al alumnado a excepción de la música cinematográfica que, en ocasiones, participa también del estilo de música sinfónica. Las obras más difundidas son aquellas más conocidas por el público aficionado en las salas de conciertos. Sin embargo, no hemos apreciado la existencia de

un repertorio homogéneo o una música estatal (Adorno, 1998), pero sí una relación de títulos ampliamente divulgados.

En cuanto a sus creencias y perspectivas pedagógicas, una gran mayoría considera que la principal finalidad de las actividades de audición del aula debe ser acercar a los alumnos a las grandes obras de la historia de la música. Desde esta concepción historicista de la audición, los profesores presentan una variedad de músicas de distintos periodos de la historia de la música: Edad Media, Renacimiento, Barroco, además de los anteriormente nombrados. Sin embargo, las obras de los periodos históricos más recientes están más olvidadas. Si bien ningún profesor afirmaba no trabajar nunca la música medieval o renacentista, nos hemos encontrado con docentes que ignoran en sus clases el Impresionismo, el Neoclasicismo y los estilos vanguardistas.

El motivo argumentado para presentar en menor medida el repertorio contemporáneo es que, aunque paradójicamente sea el más cercano en el tiempo, consideran que a los alumnos les resulta muy alejado e incomprensible.

El profesorado presenta una visión conservadora e inmovilista porque selecciona el repertorio mayoritariamente en función de sus gustos personales y su formación inicial (Hardgreaves y otros, 2005; Swanwick, 1997). De esta manera, tiende a encasillarse en el tipo de música que le gusta, en la que está formado (Vilar, 1998; Baldrige, 1984), en la que se siente seguro (Small, 1989) y está poco abierto a otras culturas (Lauricia, 2000). Por otro lado, el docente tiende a perpetuar las prácticas educativas que experimentó siendo alumno; por eso, “muchos profesores de música de secundaria son producto de la tradición clásica occidental, la cual se basa en gran medida en el conservatorio, y este modelo todavía domina una gran parte de la música en la escuela secundaria” (Hardgreaves, 2005, p. 23)

En la Comunidad de Madrid, la formación de los profesores de Secundaria es fundamentalmente clásica y ha sido adquirida en los Conservatorios de Música o mediante estudios universitarios de Historia y Ciencias de la música. El profesorado que ejerce en la enseñanza pública ha debido participar en un proceso de concurso oposición en el que el 90% del temario teórico corresponde a los distintos periodos de la historia de la música; sus prácticas de interpretación, audición y análisis también pertenecen mayoritariamente al repertorio clásico. No obstante, a pesar de su formación, afirman sentirse capacitados igualmente para la presentación tanto de obras clásicas como de otros estilos y culturas no occidentales.

El profesorado se manifiesta tradicionalista y estático porque atiende escasamente a los gustos musicales de los alumnos. Son conscientes de la importancia de la música fuera del aula y del universo sonoro del alumnado más allá de sus clases; conocen superficialmente los gustos del alumnado, pero no los tienen en cuenta en la selección del repertorio. El entorno cultural del alumno y las actividades extraescolares apenas influyen en la elección de las obras para escuchar y trabajar en el aula.

En el marco teórico, consideramos que una visión innovadora del currículo pasaba por la globalización de la audición y la expresión, la integración de las tecnologías en el aprendizaje, la educación intercultural y multicultural, la integración de la música contemporánea y la atención a los gustos de los alumnos. A la escasa integración de la música contemporánea y la limitada atención a los gustos de los alumnos nos hemos referido anteriormente. Abordamos a continuación las conclusiones obtenidas mediante la encuesta en relación con la incorporación de la música no occidental y la música popular moderna.

En el plano teórico, sorprende que la totalidad del profesorado considere apropiado incluir músicas no occidentales en el repertorio de audiciones y argumente distintas razones para ello. La más relevante es que un 96% del profesorado opina que la escucha de música no occidental favorece en el alumnado la apertura sonora. Un importante sector se decanta por razones de tipo pedagógico en el marco de la educación intercultural, tales como la comprensión de otras culturas o la integración del alumno emigrante, y razones didácticas, ya que se reconoce la capacidad de este tipo de músicas para motivar y desarrollar en los alumnos las capacidades de análisis y crítica musical. Otro sector del profesorado alude a motivos artístico musicales al proporcionar al alumno variedad y riqueza cultural. En general, existe más aceptación por la música no occidental, sea étnica o de las llamadas world music, que por la música tradicional española. El profesorado cree que los alumnos de la Comunidad de Madrid la considera menos seria que otros tipos de música⁵. Frente a estas opiniones, hemos constatado que en la práctica, las músicas de raíz étnica, la música tradicional española y el flamenco se escuchan poco en las aulas y las world music, solo de manera ocasional.

Respecto a la música popular moderna, no podemos confirmar la creencia de que ésta es poco valorada por el profesorado (Herrera y Molas, 2005), ya que un 85% del profesorado manifiesta ser partidario de la inclusión de este tipo de música en el

⁵ Suponemos que en otras Comunidades Autónomas con mayor arraigo de la música popular la visión del alumnado sea distinta a la del de la Comunidad de Madrid.

repertorio; incluso un 67% estima que las músicas de moda son de interés en el aula porque ayudan al alumno a comprender los elementos del lenguaje musical (ritmo, melodía, forma, tímbrica, etc.). Fundamentalmente valoran el potencial motivacional de estas músicas y sus posibilidades de aprendizaje significativo, ya que permiten partir de los conocimientos previos e intereses. Por el contrario, un pequeño sector del profesorado es más crítico y no se muestra partidario de integrar este tipo de repertorio en sus clases, argumentando que estas músicas, generalmente de baja calidad y de grupos muy efímeros, son muy accesibles para los alumnos y están muy habituados a escucharlas, por lo que es preferible decantarse por el género sinfónico.

Contrastan estas opiniones con los datos obtenidos sobre la frecuencia con la que los profesores proponen la audición de música moderna en clase. Algunos géneros como la música latina, el rap y el hip-hop, el rock y estilos derivados se ofrecen muy poco; el folk y las world music y las músicas de moda y actualidad, poco. Tienen mayor presencia, al escucharse ocasionalmente, el pop y el jazz.

¿Cuál es entonces la visión de la cultura que transmite el profesorado, tradicionalista o innovadora? Por un lado tradicionalista, ya que la mayoría del profesorado cree que la principal finalidad de la audición en Secundaria es la difusión de las grandes obras de la historia de la música; por otro, innovadora ya que mayoritariamente consideran muy apropiado incluir música contemporánea, músicas no occidentales y de música popular moderna, incluso la música “de moda” más comercial. Contradictoriamente, en el aula se ofrece una variedad de estilos y obras musicales en los que predomina el repertorio clásico; la música contemporánea en sus distintas manifestaciones tiene una presencia bastante menor, a excepción de la música cinematográfica y se atiende escasamente a los gustos de los alumnos.

10.5. Conexión entre la “música de fuera del aula” y la “música del aula” en Secundaria

En el Capítulo 3, tratamos la existencia de un género musical denominado música escolar (Bresler, 2004) que se produce en el “currículo operacional” o currículo que desarrolla y concreta operativamente el currículo. Este género se desarrolla en un “meso contexto” (intenciones del currículum escolar), en un “micro contexto” (intenciones y experiencia de los maestros) y en un “macro contexto” (valores de la cultura y la sociedad). Por tanto, se produce mayoritariamente en el entorno escolar de la educación formal y en algunas actividades extraescolares de aprendizaje musical.

Según Ibarretxe (2008) y Díaz e Ibarretxe (2008), los dos principales exponentes de la música escolar son la música clásica y la música escrita. Los adolescentes suelen relacionar la música clásica con los adultos y la institución escolar y tienden a rechazarla (Lorenzo y Roberto, 2008).

Como hemos visto, el repertorio de audiciones de la música escolar de los centros de Secundaria de la Comunidad de Madrid es variado y heterogéneo y en él están representados la mayoría de los estilos, aunque con una mayor presencia de la música clásica frente a la del siglo XX, a excepción del género cinematográfico. Los profesores reconocen que la música moderna es la que más gusta a sus alumnos; sin embargo, al enumerar los títulos de aquellas obras con las que los alumnos disfrutaban más en el aula nombran mayoritariamente obras del Barroco, Clasicismo y Romanticismo. En líneas generales, el profesorado tiene un conocimiento escaso del grado de satisfacción de los alumnos sobre las audiciones que se escuchan en el aula. Así lo constata el reducido número de títulos que aportaron, especialmente fuera de la música clásica en todas sus épocas.

La educación musical no se produce sólo en el aula de Secundaria sino también en otros entornos de aprendizaje fuera del aula que Coombs (1990) denomina educación no formal o cualquier actividad educativa organizada, sistemática que se desarrolla fuera del currículo oficial y educación informal a través la interacción con el medio social y cultural circundante.

Más allá de la asignatura de Secundaria o de la actividad extraescolar, la música tiene radical importancia en la vida del adolescente por lo que gran parte de sus aprendizajes musicales se realizan en el entorno informal. Diversos estudios en el mundo anglosajón (Gregory, 1994; Hardgreaves, 1998; Hardgreaves y Marshall, 2005),

en el ámbito nacional (Megías y Rodríguez, 2003), con los alumnos navarros de Primaria (Ibarretxe, 2005) y Secundaria (Ibarretxe, 2008), en alumnos de Secundaria de Zaragoza (Flores, 2008) y en nuestra propia Comunidad Autónoma (García, 2005; Nebreda, 1999) muestran que los alumnos de secundaria escuchan música durante varias horas al día y que es el primer elemento de ocio doméstico, individual y relacional de los adolescentes. Gran parte del profesorado es consciente de que debe desarrollar el espíritu crítico ante la “inflación sonora” a la que los jóvenes se ven expuestos; aproximadamente la mitad de los docentes considera que la educación para el consumo de música es uno de sus objetivos.

Los gustos de los alumnos difieren enormemente de los de los adultos en general y de los del profesorado de música en particular. La música es un elemento de diferenciación intergeneracional muy importante y los adolescentes plantean gustos alternativos sobre todo a la música clásica, porque es la que más representa a sus progenitores (Ibarretxe, 2008, p. 113). ¿Conocen los profesores cuál es el tipo de música que escuchan fuera de las aulas? El profesorado posee una idea general sobre el tema, ya que los datos que hemos obtenido sobre los estilos que gustan a los alumnos están en sintonía con otros en los que la técnica de encuesta se aplicaba directamente a los alumnos (Megías y Rodríguez, 2003; García, 2005; Ligeró, 2008). No obstante, falta actualización en cuanto a los intérpretes y creadores de la música, ya que el número de grupos de música moderna que los profesores nombran es escaso y se circunscribe mayoritariamente al entorno de la música pop española e hispanoamericana más comercial: El Canto del Loco, La Oreja de Van Gogh, Amaral, Estopa, Shakira, El Barrio, Chambao, Jarabe de Palo, Peseza, Hombres G, Sueño de Morfeo, Melendi, Camela, El Cojín y Michael Jackson.

La selección del repertorio que realizan los profesores, basada en sus propios gustos, formación y las orientaciones y propuestas de los libros de texto, apenas atiende a los gustos e intereses de los alumnos y levanta fronteras entre la música del aula y la del entorno sociocultural “extramuros”.

No toda la responsabilidad debe recaer en el profesorado. Vivimos en un mundo cambiante en el que los alumnos tienen fácil acceso a una gran cantidad de información e incluso poseen mayor capacitación tecnológica que el propio docente. Conocer los gustos musicales de los alumnos para poder atenderlos no es tarea fácil, ya que sus preferencias cambian rápidamente y evolucionan hacia distintos géneros de música

moderna durante la adolescencia (Flores, 2008). Además, el profesorado debe mantener su rol académico y lanzar puentes entre la escuela y la calle, entre la educación formal y no formal, ateniéndose a sus propios criterios y no dejándose influir en exceso por los alumnos. No ignoremos que la disociación existirá siempre pues, según Goodwin (1999) la música y la indumentaria son factores clave en el proceso que sirve a los individuos para aprender lo que significa ser joven o viejo, blanco o negro, hombre o mujer; la música es utilizada por la juventud para resaltar sus diferencias respecto a los demás.

Gratamente advertimos en el profesorado una unánime intención de conectar con la realidad sonora del alumno, si bien estas ideas no siempre llegan a concretarse en un repertorio más moderno, quizá por falta de tiempo o de formación. Esto se traduce en una importante contradicción entre lo que dicen los profesores y lo que hacen. Así, desde el punto de vista teórico, aplauden la inclusión de músicas no occidentales, modernas, de consumo o contemporáneas, pero las presentan con menor profusión; por ello, el repertorio de audiciones de nuestras aulas se limita a las obras del periodo tonal, con algunas incursiones en el Neoclasicismo y las vanguardias históricas, con la presencia anecdótica de las “world music” y de las culturas derivadas del rock.

En nuestra opinión, un planteamiento pedagógico de la audición contextualizado sería aquél que, sin descuidar el conocimiento del patrimonio artístico-musical, ofreciera una variedad de obras y estilos musicales, con propuestas estéticas propias de este tiempo, en las que se integrasen los conocimientos musicales previos de los alumnos y las músicas de su entorno, y se mostrara un repertorio internacional y multicultural que integrase las tecnologías. Este modelo superaría el historicismo e integraría la música que se escucha fuera del aula, el aprendizaje en contextos no formales e informales. En definitiva, evitaría la disociación música-escuela y ofrecería al alumno una educación musical acorde con su tiempo.

Desde nuestro punto de vista, el papel del profesorado es determinante en la selección curricular y necesita apoyo y formación para “saber mucho más acerca de las experiencias musicales de los jóvenes y adquirir los conocimientos y mecanismos necesarios para interpretar e integrar los aprendizajes que se adquieren fuera del aula” (Giráldez, 2010, p. 86).

10.6. Valoración y limitaciones del estudio

Hasta aquí hemos presentado las conclusiones de la investigación obtenidas mediante la técnica de encuesta. Hemos respondido a los interrogantes que nos planteábamos aunque no nos hemos visto exentos de dificultades. La mayor fue la aplicación del cuestionario, pues recoger las aportaciones de los profesores resultó largo y costoso. En la fase de tratamiento de los datos, observamos que las preguntas abiertas han tenido menos éxito de respuesta que las cerradas. Algunos profesores nos manifestaron verbalmente que les costó reflexionar y, sobre todo, cuantificar su práctica docente. Incluso observamos que, aproximadamente cuatro o cinco profesores de media, tenían grandes dificultades y habitualmente dejaban algunas cuestiones sin responder.

Por último, hay que abordar la cuestión del tamaño de la encuesta, que fue breve para no cansar al profesorado y favorecer su participación. La limitación de su extensión conlleva que algunos temas no hayan podido tratarse, por lo que la información se completó mediante el proceso que presentamos en el capítulo siguiente: la entrevista. Los interrogantes que se abordan mediante la técnica complementaria de la entrevista son los que se exponen a continuación.

Principalmente, se indaga en las creencias y opiniones de los docentes con la finalidad de resolver las paradojas encontradas entre lo que piensan y sus actuaciones. El mismo problema se encontró la investigación realizada por Del Ben y Henteschke (2002) a partir de los casos de tres profesoras de música de colegios de Brasil, en los que se puso en evidencia la contradicción entre lo que pensaban las profesoras y lo que hacían. En dicho estudio se manifestó que los profesores de secundaria, preocupados por dar clase de música a un número muy elevado y heterogéneo de alumnos y grupos, no suelen cuestionarse los principios que fundamentan y orientan sus prácticas pedagógicas.

Por otro lado, en el siguiente capítulo, se analiza la visión tradicionalista o innovadora que los profesores transmiten en relación con la globalización de la audición y la expresión musicales y el papel que están ejerciendo las tecnologías en la audición musical y en la selección del repertorio. Además, dado que gran parte del profesorado dice realizar la selección curricular en función de sus propios gustos, se contrastan los mismos con el abanico de audiciones escolares.

Respecto de la descripción del repertorio, se indagan las diferencias de repertorio entre los cursos de Secundaria y los criterios del profesorado para seleccionarlo en cada uno de ellos; por último, se matiza la creencia de que el alumnado de la Comunidad no escucha las mismas obras y de que existe cierta heterogeneidad en los títulos de las audiciones.

CAPÍTULO 11. PROCEDIMIENTO DE ESTUDIO III: ENTREVISTA

Introducción

En este capítulo se presenta la tercera fase de la investigación, en la que la técnica utilizada es la entrevista. Se han analizado las opiniones y creencias de una muestra formada por catorce profesores de Música de Secundaria. El grupo de entrevistados estaba integrado por profesionales de diversos perfiles dentro de la variedad del profesorado de Secundaria en la Comunidad de Madrid. Con sus opiniones recogidas en la entrevista semiestructurada, hemos obtenido datos para completar esta parte de la investigación.

A lo largo del capítulo se justifica la idoneidad de la entrevista para esta investigación, se describen brevemente las fases en las que se han llevado a cabo las entrevistas, se describe la muestra, sus características y los criterios para la selección, se explica el guión para la entrevista, se señalan las categorías y se presentan los resultados y conclusiones.

11.1. La entrevista

11.1.1. Definición y características

Massot, Dorio y Sabariego definen la entrevista (2004, p. 336) como “una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando”. A diferencia de otras, la entrevista es una técnica cualitativa que permite recoger una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa entre investigador y sujeto de la investigación y que permite conocer la realidad desde la perspectiva de los propios sujetos. Además, ofrece una visión complementaria en el proceso de investigación. Según Del Rincón (1995, p. 334), “las entrevistas constituyen una fuente de significado y complemento para el proceso de observación. Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente

observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones y pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad”.

Massot, Dorio y Sabariego (2004) distinguen distintos tipos de entrevista según su estructura y diseño: estructuradas, semiestructuradas, no estructuradas y en profundidad. En nuestro caso hemos desechado la entrevista estructurada por ser ésta en su formato, muy similar al cuestionario; tampoco se ha considerado conveniente una entrevista no estructurada por razones de eficacia. Con este tipo de entrevistas flexibles, abiertas y no estructuradas nos resultaría más difícil centrar el tema y evitar que los entrevistados se desviasen de la cuestión. También sería más complejo analizar la información. Se optó por la realización una entrevista semiestructurada porque parte de “un guión que determina de antemano cuál es la información relevante que se necesita obtener” (Massot, Dorio y Sabariego, 2004, p. 336). Este tipo de entrevistas presenta la ventaja de que existe una cierta acotación en la información, por lo que el entrevistado debe remitirse a ella; además, esta modalidad nos ha permitido relacionar temas y construir progresivamente un conocimiento global de los objetivos de la investigación. No fue necesario realizar entrevistas en profundidad con reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, ya que la entrevista ha cumplido una función de complementariedad de los anteriores procesos de investigación.

11.1.2. Relación del tema con la estrategia metodológica

La entrevista a profesores de música de distintos niveles educativos ha sido utilizada como técnica de recogida de datos en otras tesis doctorales de educación musical. Algunas de ellas, como las de Porta (1996), Oriol (2000), Díaz (2002), Gustems (2003), Balsera (2006), Flores (2008) y Hernández (2009) han obtenido opiniones del profesorado mediante entrevistas de distintos tipos.

En nuestra investigación hemos aplicado la entrevista porque, si bien es una técnica de investigación con identidad propia, hemos adoptado esta técnica cualitativa como complementaria; tanto de la evaluación cuantitativa de la segunda fase, aplicada mediante los cuestionarios a los profesores, como del análisis de contenido de los libros de texto. Específicamente, las opiniones de las entrevistas nos aportaron datos que no pudimos obtener con el cuestionario a los profesores. Contrastando estos resultados con los obtenidos en las fases anteriores, completamos los objetivos de nuestra investigación.

Massot, Dorio y Sabariego (2004, p. 338) distinguen tres tipos de entrevistas según el momento de su realización: inicial, exploratoria o de diagnóstico, cuyo objetivo es tener una primera impresión; de desarrollo o de seguimiento; y final, cuando el objetivo es contrastar información y concluir aspectos de la investigación. Siguiendo esta clasificación, podemos afirmar que nuestra entrevista es final, ya que tiene como objetivo contrastar y triangular la información, completar y concluir algunos aspectos de la investigación.

11.2. Fases y temporalización en la aplicación de la entrevista

La entrevista se aplicó en tres fases o momentos: preparación, desarrollo y análisis y valoración.

11.2.1. Preparación

En la fase de preparación, se determinaron los objetivos de la entrevista, se preparó el guión y las preguntas de la entrevista semiestructurada, se eligió la muestra y se identificaron las personas que iban a ser entrevistadas. Posteriormente se contactó con los profesores de la muestra para fijar la cita.

El guión de la entrevista constaba de nueve preguntas precedidas de un encabezamiento con los datos personales del entrevistado. Se elaboró el guión de la entrevista considerando su claridad, brevedad, secuenciación y variedad en la tipología de las preguntas (elección múltiple, abiertas, cerradas, de frases inacabadas) así como su correlación con los objetivos de la investigación. Puede consultarse en el Anexo VII.

El muestreo fue no probabilístico, casual, intencional y por cuotas. La muestra fue seleccionada previamente por la investigadora entre profesores de música de Secundaria que presentan un perfil variado y que son accesibles para la entrevistadora, ya que con todos ellos existe una relación profesional o personal.

11.2.2. Desarrollo

Las entrevistas se celebraron en el curso 2008-2009, en los meses de mayo, junio y julio, fechas en las que el profesorado entrevistado tiene una visión global de todo el

curso académico. Las entrevistas las realizó la autora de esta investigación, previa cita con los profesores que iban a ser entrevistados solicitando el día y la hora para ello.

El entorno elegido fue el propio centro del profesor entrevistado, para evitar incomodidades y desplazamientos a los informantes. Las entrevistas se celebraron en los Departamentos o en las aulas vacías, fuera del horario de clase. Tres entrevistas se realizaron en contextos no académicos con profesores con los que la investigadora mantiene una relación profesional pero también personal.

A cada profesor se le realizó una entrevista semiestructurada siguiendo un guión, a partir de cuyas respuestas se obtuvo información de primera mano sobre las cuestiones objeto de la investigación.

Para que la comunicación se estableciera sin problemas, la entrevistadora explicó al comienzo de manera general en qué iba consistir y cuál iba a ser la finalidad de la investigación, además de recordarles el carácter confidencial y anónimo de los datos. Los profesores entrevistados no conocían las preguntas previamente, pero sí que el tema era la audición musical. Previamente a la formulación de las preguntas, la entrevistadora anotó todos los datos referentes a la identificación del sujeto.

Las entrevistas se desarrollaron en un clima agradable y los entrevistados respondieron con la mayor sinceridad posible, surgiendo las preguntas sin tensiones y sin sensación de interrogatorio. En la mayoría de los casos, la comunicación era fácil con un clima de familiaridad y confianza; en otros, los menos, algunos profesores se sentían “violentos” porque consideraba que poco podían aportar a nuestra investigación, ya que su práctica docente no era merecedora de ser informada o bien porque experimentaban algunas dificultades para reflexionar sobre su trabajo.

La entrevista siguió el esquema del guión, si bien éste se interrumpía para realizar preguntas más concretas sobre un tema o bien retomar o puntualizar temas pasados. En ningún momento se rebatieron las opiniones o creencias pedagógicas de los profesores a pesar de no compartir muchas de ellas. Cuando la respuesta era demasiado escueta, frecuentemente se abundaba sobre ella intentando que el entrevistado concretase más. Es decir, la entrevista se fue adecuando a las respuestas que el profesor entrevistado iba proporcionando, de acuerdo a la investigación. De esa manera, la entrevistadora solicitaba más información en algunas respuestas para obtener información más precisa y específica.

Especialmente fue necesario requerir al entrevistado en la última pregunta de la entrevista. En ella, se le pide que realice las observaciones que considere necesarias.

Cuando al informante consideraba que no tenía nada que aportar o comentar, se le formulaba alguna pregunta relacionada directamente con sus respuestas.

Las conversaciones fueron grabadas, previa autorización de las personas implicadas, en una cinta de audio mediante una grabadora. La finalidad de dicha grabación era evitar la pérdida de información, así como conseguir una transcripción precisa de la información.

Tres de los entrevistados no consintieron la utilización del registro mediante la grabadora porque les resultaba violento. Se utilizó el formato papel para registrar la información

11.2.3. Análisis y valoración

En esta fase hemos aplicado los tres momentos clave del análisis cualitativo de Miles y Huberman (1984) citados por Massot, Dorio y Sabariego (2004, p. 358). En síntesis, son los siguientes:

1. Reducción de los datos después de la revisión del material, simplificando y agrupando los datos brutos del registro en unidades de significado o en categorías temáticas.
2. Actividades encaminadas a la comprensión más profunda de los fenómenos mediante la representación de los datos. Exposición con representaciones gráficas.
3. Elaboración e interpretación de las conclusiones del estudio a la luz del marco teórico inicial.

La recogida, tratamiento y análisis de los datos se presentan con mayor detenimiento en los siguientes apartados de este capítulo.

11.3. La muestra

11.3.1. Criterios para la selección de la muestra

En la fase de preparación, se procedió a la selección de la muestra. En función de los criterios que aplicamos, podemos decir que la selección fue no probabilística, casual o por accesibilidad, intencional y por cuotas. Resultó no probabilística ya que se

empleó un procedimiento de selección informal de la muestra en función del investigador. Según Massot, Dorio y Sabariego hemos realizado un muestreo casual, procedimiento frecuente en las ciencias sociales que consiste en “utilizar como muestra a individuos a los que se tiene facilidad de acceso”. (2004, p. 149). Por eso, a veces este muestreo se llama muestreo por accesibilidad. La muestra invitada fue de quince profesores y la muestra aceptante fue finalmente de catorce. Un profesor de un colegio privado no acudió a la cita y tras ser requerido telefónicamente nuevamente, se excusó aduciendo falta de tiempo. Por otro lado, también se realizó un “muestreo intencional u opinático” eligiendo profesores que, por su labor profesional, podían enriquecer con sus comentarios. También se efectuó “el muestreo por cuotas”, ya que se intentó que perteneciesen a distintas áreas territoriales, franjas de edad, tipo de centro, diferente formación. En algún caso un profesor nos facilitó entrevistar a su compañero de Departamento, por lo que se produjo el muestreo que Massot, Dorio y Sabariego (2004, p. 149) denominan “de bola de nieve”, por el que “se localizan algunos individuos, los cuales conducen a otros, y estos a otros, y así hasta conseguir una muestra suficiente [...] Uno te pone en contacto con otro y así sucesivamente se va ampliando la muestra”.

En resumen, los profesores de la muestra fueron seleccionados en función de su accesibilidad, su labor profesional y su diversidad.

3.2. Características y distribución

La muestra está formada por catorce profesores. A continuación se exponen sus características.

Distribución por sexos

Como se observa en el Gráfico nº 101, la muestra estaba formada por diez mujeres y cuatro hombres. Esta distribución por sexos se acerca a la de la población total, ya que la mayoría de los profesores son mujeres. Tal y como reflejan las estadísticas oficiales y otros estudios (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2009), el profesorado de secundaria de Madrid tiene una notable presencia femenina. Algo semejante ocurre en esta muestra, formada por un 71,42% de mujeres. Se trata de un porcentaje algo superior al del conjunto del profesorado en niveles de secundaria (ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos) en Madrid (57%), lo cual parece deberse a que en este porcentaje se incluye el profesorado de formación profesional, un segmento mayoritariamente masculino.

DISTRIBUCIÓN POR SEXOS

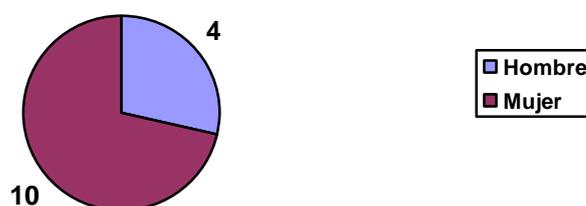


Gráfico n° 101

Distribución por tipo de centro

La mayoría de los profesores entrevistados trabajan en la enseñanza pública. Nueve de los diez son funcionarios de carrera y una profesora es funcionaria interina. Tres profesores ejercen en centros de enseñanza concertada en los que se imparten varios niveles educativos, y solamente una de las profesoras entrevistadas enseña en un colegio privado (Gráfico n° 102).

TIPO DE CENTRO

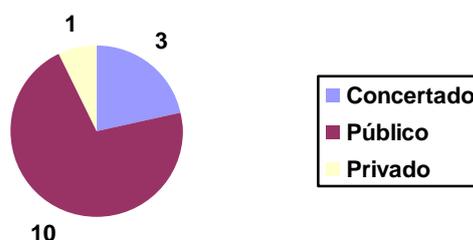


Gráfico n° 102

Área territorial

Los profesores de la muestra trabajan en distintas zonas de la Comunidad de Madrid. De las cinco áreas territoriales, solamente se ha entrevistado a un profesor de las áreas Oeste, Este y Norte frente a los cinco profesores de la zona Sur y los seis de Madrid capital (Gráfico n° 103). Sin embargo, hemos de señalar que, de éstos últimos, tres de ellos se habían trasladado ese curso a Madrid, por lo que, de haberse realizado la

entrevista unos meses antes la distribución entre las áreas territoriales hubiese sido más variada sin que por ello los datos obtenidos hubieran diferido de manera sustancial.

AREA TERRITORIAL

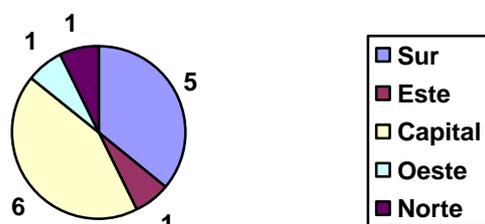


Gráfico n° 103

Formación

Como puede observarse en el Gráfico n° 104, la muestra de profesores entrevistada es muy variada según su perfil formativo. Este se demuestra en la formación inicial adquirida en los estudios académicos que le habilitan profesionalmente y, como veremos más adelante, en la formación permanente. De los catorce profesores entrevistados, ocho están en posesión de una titulación emitida por un Conservatorio Superior de Música y seis ejercen con el título de licenciado en distintos estudios que abarcan un amplio abanico: Farmacia, Matemáticas, Pedagogía, Historia del Arte, Musicología y Ciencias de la música, Filosofía y Letras. Dos de ellos no han finalizado los estudios de Grado Medio. Tres de los profesores licenciados son también diplomados en Profesorado de EGB.

FORMACIÓN ACADÉMICA

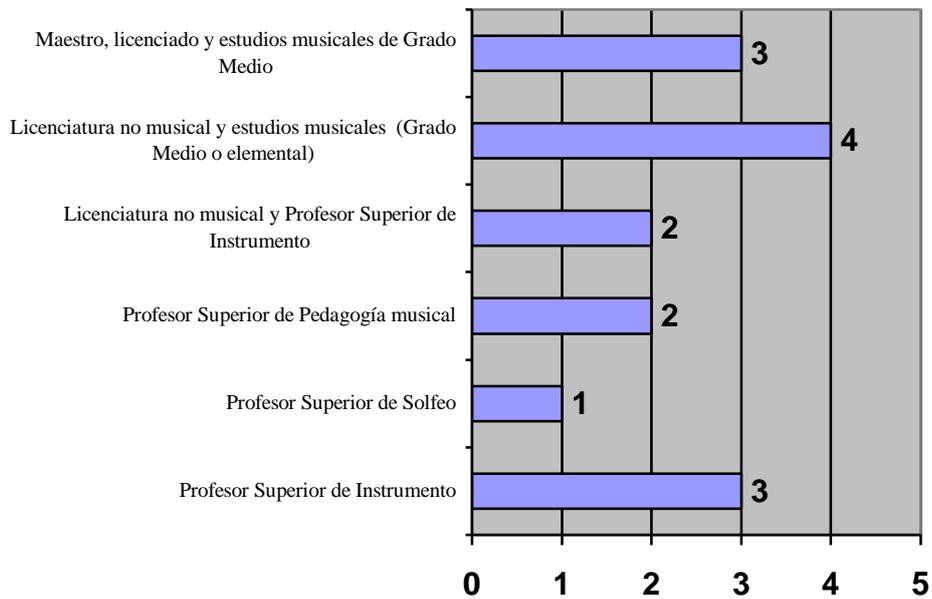


Gráfico n° 104

Como se ha indicado anteriormente, se seleccionó profesores que pudiesen aportar opiniones de interés a nuestra investigación. En el Gráfico n° 105 se aprecia que la mitad de los profesores de la muestra compaginan la docencia en Secundaria con otras actividades profesionales. Dos de ellos son profesores asociados de Universidad, uno enseña Lenguaje Musical en una Escuela Municipal de Música y cuatro de ellos son intérpretes (cantantes, instrumentistas) o directores de coros y orquestas.

OTRAS ACTIVIDADES PROFESIONALES

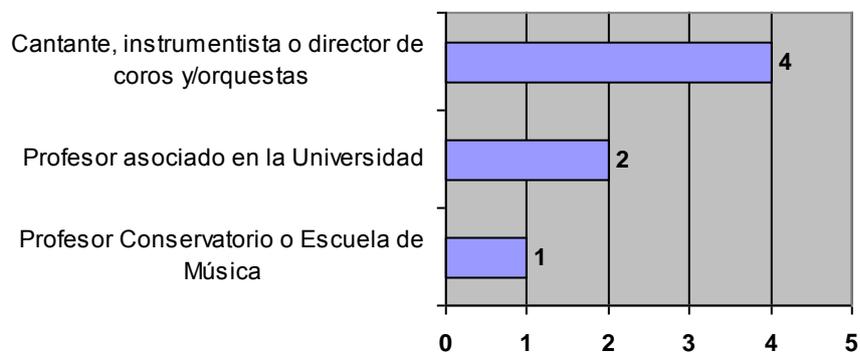


Gráfico n° 105

Asignaturas y cursos que imparten

La muestra de profesores entrevistados también presenta una gran variedad en las asignaturas y cursos en los que imparte clase. La asignatura de Música en 2º y 3º de la ESO es la más frecuente con 85,71% y 71,42% respectivamente. En cambio, una minoría imparte música en 4º de ESO (35,71%), la materia denominada Taller de música en 1º de ESO (14,28%) e Historia de la Música en Bachillerato (14,28%), ya que son asignaturas optativas que no todos los centros ofertan. Dos profesoras que trabajan en centros de Infantil, Primaria y Secundaria de titularidad privada dan clase en Primaria. De ellas, una también enseña Música en Infantil. Tres de los catorce profesores dan clase de otras materias en Secundaria para las que, por su titulación, están capacitados.

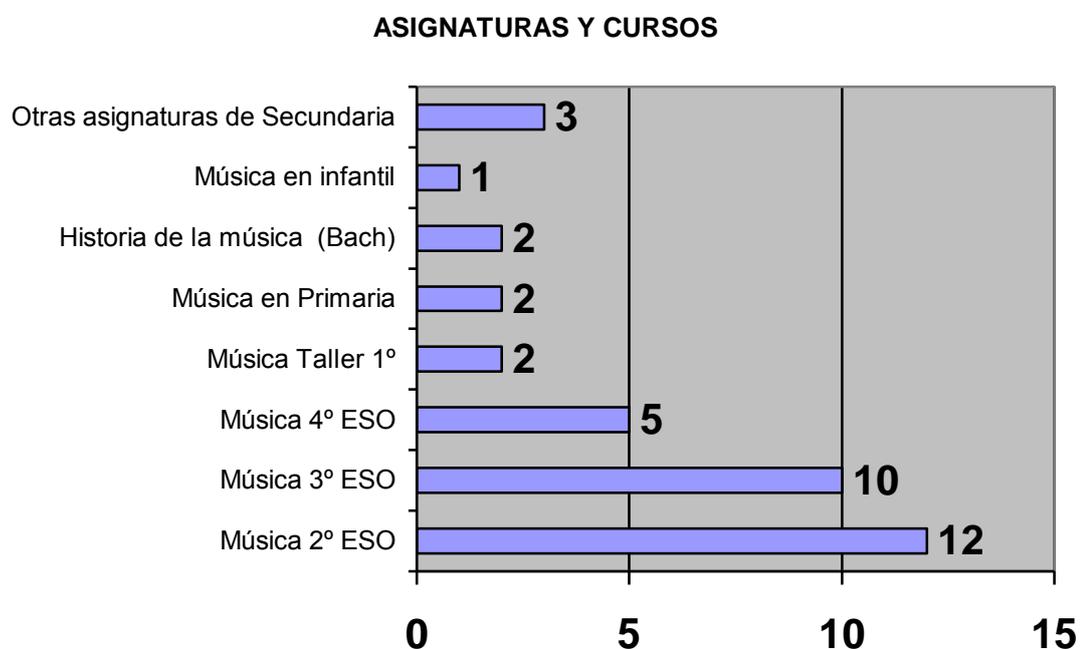


Gráfico nº 106

Experiencia docente

El factor de la experiencia también ofrece una gran variedad en la muestra de los profesores entrevistados. Si bien todos ellos presentan una demostrada experiencia profesional, siendo la media aritmética de 16,28 años, es de señalar que una profesora, la más joven (P8), cuenta sólo con cinco años ejerciendo la profesión. Curiosamente, la docente con menor experiencia (P2) no es la más de menor edad, ya que tenía cincuenta y nueve años en el momento de realizarse la entrevista pero sólo había trabajado cuatro

como profesora. Los puntos más altos en la franja de años de experiencia los presentan los profesores entrevistados nº 6 y nº 9 con más de una treintena de años de experiencia docente.

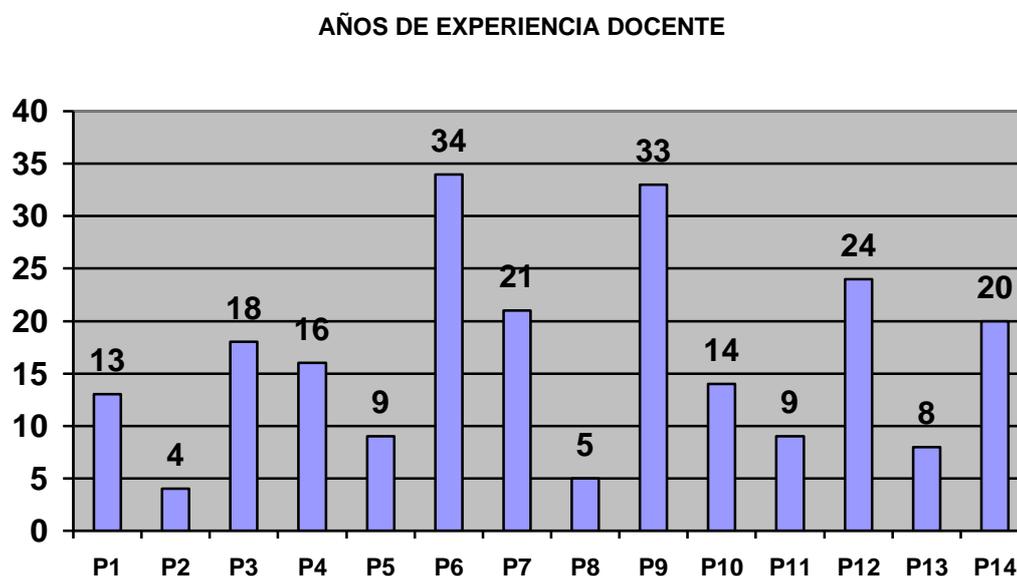


Gráfico nº 107

Tras esta presentación de la muestra, podemos concluir que manifiesta una amplia variedad en función de su formación, actividades profesionales, experiencia docente, asignaturas que imparte y una variedad aceptable en relación con otros aspectos: mayoritariamente son profesoras que imparten clase en la enseñanza pública en distintos centros de la capital de la Comunidad de Madrid.

11.4. Técnicas de recogida de datos de la entrevista: el guión

11.4.1. Criterios para la elaboración del guión

La entrevista semiestructurada se efectuó mediante el guión que se adjunta en el Anexo VII. En la elaboración del guión se consideraron diferentes criterios. En primer lugar, la claridad en el lenguaje, de forma que las cuestiones que tratar se comprendiesen fácilmente y no hubiese lugar a equívocos. En segundo lugar, la brevedad, de manera que no fuese excesivamente larga y exigiese demasiado tiempo a los profesores entrevistados, los cuales, a su vez habían previamente participado en la fase anterior cumplimentando el cuestionario. En tercer lugar, la formulación de preguntas indirectas sobre el tema de la investigación, cuya respuesta corroboraba o

cuestionaba al entrevistado sobre sus propias opiniones. En cuarto lugar, su validez. Previamente a su aplicación, el guión fue evaluado por dos profesores de Secundaria de otras especialidades y se modificó levemente la redacción de alguna de las preguntas. En quinto lugar, que respondiese a los objetivos que nos planteamos. De esta manera, las preguntas se han propuesto en función de los objetivos y los interrogantes de la investigación. Específicamente, los objetivos que se perseguían eran los siguientes:

- N° 5. Identificar los criterios por los que los profesores eligen el repertorio de obras musicales
- N° 6. Apreciar si la audición en Secundaria ofrece a los alumnos un repertorio homogéneo o heterogéneo.
- N° 7. Averiguar la filosofía educativa y la visión de la cultura que ofrecen (estática, tradicionalista, historicista, innovadora, cambiante, integradora) los libros de texto y los profesores de Secundaria.
- N° 8. Analizar el grado de conexión entre “la música de fuera del aula” y “la música del aula” en Secundaria.

Además, se intentó responder a estos interrogantes: ¿presentan las audiciones técnicas o procedimientos historicistas o innovadores? ¿Se integra y globaliza con la expresión musical? ¿Está el profesorado interesado en innovar y modificar su repertorio de audiciones? ¿Qué papel están cumpliendo las tecnologías en la audición musical y en la selección del repertorio? ¿Cuáles son los gustos musicales del profesorado? ¿Se atiende a los gustos de los alumnos? ¿Se ofrece un repertorio diferente en función del curso? ¿Existe cierta homogeneidad en las obras musicales que se escuchan en la Comunidad de Madrid?

11.4.2. Características del guión de la entrevista

El guión de la entrevista presenta diversos formatos de preguntas. La tipología de cuestiones es la siguiente:

- Una pregunta de elección múltiple, en la que el entrevistado ordena conceptos, según un rango de mayor a menor.
- Preguntas semiabiertas, en las que el entrevistado termina una frase de manera que así formula de manera espontánea una opinión o creencia sobre lo que es preguntado.

- Preguntas abiertas
- Preguntas cerradas, abocadas a una respuesta en afirmación o negación.

Se complementan con la justificación de la misma.

El guión de la entrevista consta de nueve preguntas. En la última de ellas, se deja libertad al entrevistado para que exprese libremente cualquier observación sobre el tema. Previamente hay un encabezado con los datos personales de manera que se permita obtener el perfil del entrevistado. Las preguntas se han secuenciado desde lo más general a lo más concreto.

11.4.3. Ámbitos de análisis

Las cuestiones estaban organizadas en función de los siguientes ámbitos de análisis.

- a) Encabezado o preguntas de identificación del sujeto; preguntas relacionadas con el perfil del profesorado: área territorial, tipo de centro, formación, años de experiencia, condiciones de trabajo.
- b) Gustos musicales personales, inquietudes profesionales, percepción de la asignatura Música en Secundaria y de su propia tarea.
- c) Opiniones y creencias sobre el repertorio de audiciones.
- d) Recursos didácticos para las audiciones.
- e) Utilización de las TIC en las audiciones.
- f) Otros temas.

Estos ámbitos se organizaron en categorías para el tratamiento y posterior análisis de los datos obtenidos.

11.5. Tratamiento y análisis de los datos

Una vez recogidos los datos en la entrevista seguimos los siguientes procesos:

Primer proceso: Transcripción y resumen.

Segundo proceso: Codificación y categorización.

Tercer proceso: Análisis.

11.5.1. Transcripción y resumen

- Transcripción de los datos de la entrevista y confrontación con las anotaciones efectuadas manualmente por el entrevistador.
- Análisis y reducción de los textos, es decir, dar forma y concretar aquellas partes más abiertas de la entrevista.
- Redacción de un resumen de cada entrevista individual. El texto de la transcripción y reducción de todas las entrevistas se encuentra en el Anexo VIII.

11.5.2. Codificación y categorización

Una vez transcritas las entrevistas, éstas se codificaron. En primer lugar la información se organizó en categorías en función de los ámbitos de análisis a los que se hacía referencia. Posteriormente se organizó la información por respuestas a las preguntas, se obtuvo la información y se realizó un recuento con la finalidad de adquirir una perspectiva global.

El vaciado de las respuestas se encuentra en el Anexo IX.

Las categorías y las correspondientes preguntas de la entrevista se recogen a continuación.

Categoría nº 1: Interés del profesorado por la selección del repertorio de audiciones	
1.1. Lugar que ocupa la selección del repertorio de audiciones frente al resto de las preocupaciones docentes	Pregunta nº 1
1.2. Temática de las actividades formativas realizadas	Pregunta nº 2d
1.3. Temáticas en las que quisieran formarse	Pregunta nº 2e
1.4. Gustos musicales	Pregunta nº 2a

Categoría nº 2: Opiniones del profesorado sobre la audición en la asignatura de Música	
2.1. Importancia/finalidad de la audición en la asignatura de Música en Secundaria	Pregunta nº 2b
2.2. Percepción que tienen los alumnos sobre la audición en la asignatura de Música en Secundaria	Pregunta nº 2c

Categoría nº 3: Creencias del profesorado sobre el repertorio de audiciones	
3.1. Existencia de un repertorio común en todas las aulas de Secundaria	Pregunta nº 3
3.2. Planteamiento historicista de los libros de texto.	Pregunta nº 7
3.3. Selección de un repertorio diferenciado de audiciones	Pregunta nº 8

Categoría nº 4: Recursos didácticos utilizados para la audición	
4.1. Recursos más frecuentes	Pregunta nº 4
4.2. Utilización de las TIC en la audición musical	Pregunta nº 5
4.3. Motivos para utilización de las TIC en la audición musical	Pregunta nº 5
4.4. Principales dificultades para el uso de las TICs	Pregunta nº 6

11.5.3. Análisis de los datos

Una vez recogidos, resumidos, codificados y categorizados los datos, se procedió al análisis de los mismos. Se llevaron a cabo las siguientes operaciones:

- Establecimiento de conclusiones parciales sobre las categorías analizadas.
- Exposición de resultados
- Elaboración de conclusiones y triangulación final de los datos con las diferentes fases de la investigación.

11.6. Resultados

Una vez finalizado el tratamiento y análisis de los datos, exponemos los siguientes resultados organizados según las categorías.

11.6.1. Categoría nº 1. Interés del profesorado por la selección del repertorio de audiciones.

11.6.1.1. Lugar que ocupa la selección del repertorio de audiciones frente al resto de las preocupaciones docentes.

A partir de las entrevistas realizadas a los profesores hemos averiguado cuáles son los temas que suscitan mayor preocupación y aquellos que menos. Así, de los datos obtenidos, hemos podido inferir el peso específico del tema de la selección del repertorio dentro de la tarea del docente de música en Secundaria.

Como fue observarse en el Gráfico nº 108, las respuestas a la primera pregunta indican que el tema que más inquieta al profesorado es el de la disciplina de los alumnos, seguido de otros temas directamente relacionados: el excesivo número de alumnos a los que dan clase y la dotación del aula. La incorporación de las tecnologías y la selección del repertorio no figuran entre sus mayores preocupaciones.

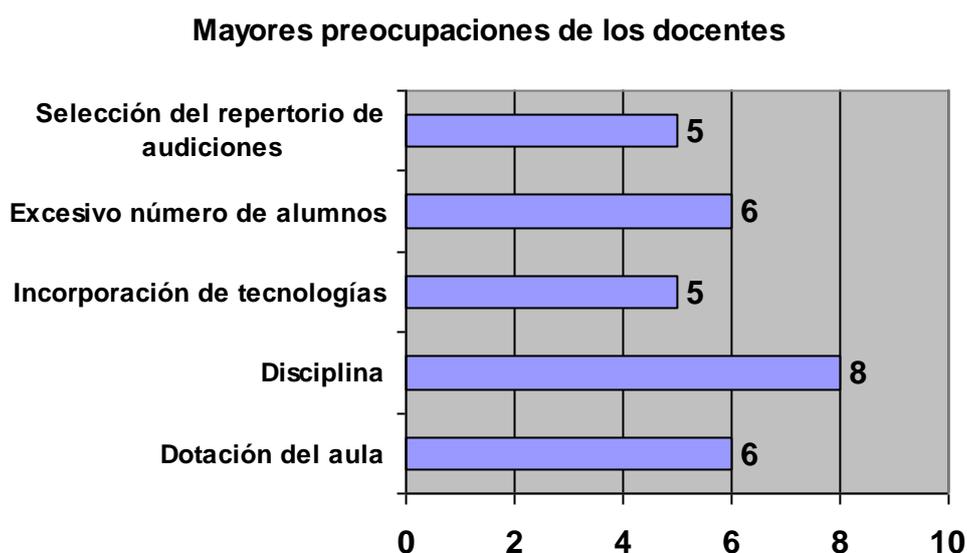


Gráfico nº 108

En coherencia con lo anterior, las respuestas a la primera pregunta de la entrevista también señalan que la incorporación de las tecnologías y la selección del repertorio son dos temas que preocupan poco o muy poco a los docentes. El excesivo número de alumnos parece preocupar bastante aproximadamente a la mitad de los docentes. La dotación del aula y la disciplina son los temas que han obtenido menor puntuación.

Preocupaciones de menor importancia para los docentes

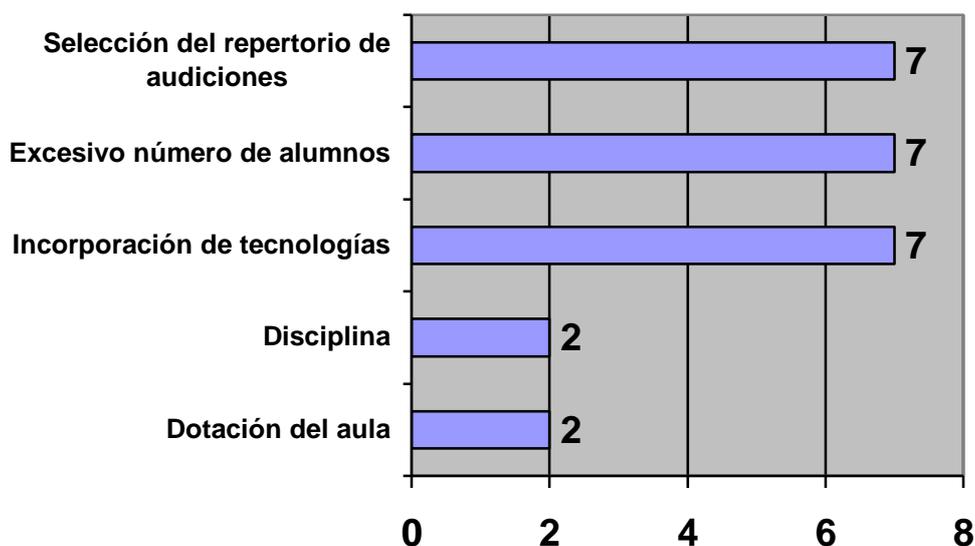


Gráfico n° 109

La selección del repertorio de audiciones es un tema por el que los profesores no se muestran especialmente interesados y por tanto, no les plantea inquietudes de cambio, mejora o innovación.

11.6.1.2. Temática de las actividades formativas realizadas

De las repuestas de los profesores al cuarto aspecto de la segunda pregunta (pregunta 2d), obtenemos la información que exponemos seguidamente.

Existe una gran variedad en las últimas actividades de formación realizadas por este profesorado. Es llamativo señalar que los tres profesores que ejercen en la enseñanza concertada indican que no recuerdan el tema de la actividad formativa porque ésta se realizó hace mucho tiempo. Las únicas temáticas que han sido nombradas por más de un entrevistado son la informática aplicada a la música (21,42%) y la formación

de coros escolares (14,28%). El resto de las actividades formativas que enumeramos a continuación han sido registradas en una sola ocasión a lo largo de las catorce entrevistas.

- Partituras Orff
- Clases particulares de canto
- Informática
- Guitarra y laúd
- Percusión corporal
- Canciones con acompañamiento de guitarra
- Investigación educativa
- Diploma de Estudios Avanzados

11.6.1.3. Temáticas en las que quisieren formarse

De las repuestas de los profesores al quinto aspecto de la segunda pregunta (pregunta 2e), podemos extraer varias conclusiones sobre sus necesidades formativas.

Nuevamente las inquietudes de los profesores se nos muestran muy variadas y diversas. Las tecnologías de la información aplicadas al aula de música es la temática que suscita más interés: en ellas les gustaría formarse a cinco de los catorce entrevistados (35,71%). Le sigue la formación de coros escolares, temática nombrada por tres profesores (25%) y la danza, señalada por dos profesores (14,28%). El resto de materias que han manifestado y que enumeramos a continuación, sólo han sido nombrados en una ocasión. Una profesora que trabaja en la enseñanza concertada respondió que no disponía de tiempo para realizar ninguna actividad formativa de educación musical.

De estas temáticas, se relacionan directamente con la audición de música del siglo XX dos de ellas: audición activa y estilos del siglo XX.

- Psicología del adolescente.
- Audición activa.
- Armonía.
- Percusión.
- Estilos de música del siglo XX.
- Planteamientos interdisciplinarios en el área de música.
- Investigación musical.

Del análisis de las categorías 1.2. y 1.3. se deduce que la audición musical y específicamente, la audición de música del siglo XX, no es un tema prioritario entre las necesidades de formación de los profesores entrevistados.

11.6.1.4. Gustos musicales

Las respuestas al primer apartado de la segunda pregunta (2a) nos indican que los profesores entrevistados se inclinan mayoritariamente por la música clásica. Se han registrado un total de catorce respuestas orientadas a este estilo musical. De ellas, cuatro se refieren en general a la música clásica y el resto concretan el periodo histórico: tres, clasicismo; cuatro, barroco; una, romanticismo y dos, siglo XX. En dos ocasiones se ha nombrado el jazz, una en su variedad de jazz latino y otra de jazz vocal; en una, la música étnica. En otras respuestas, no se llega a concretar el estilo musical, señalando que este es variable según el momento y/o el estado de ánimo.

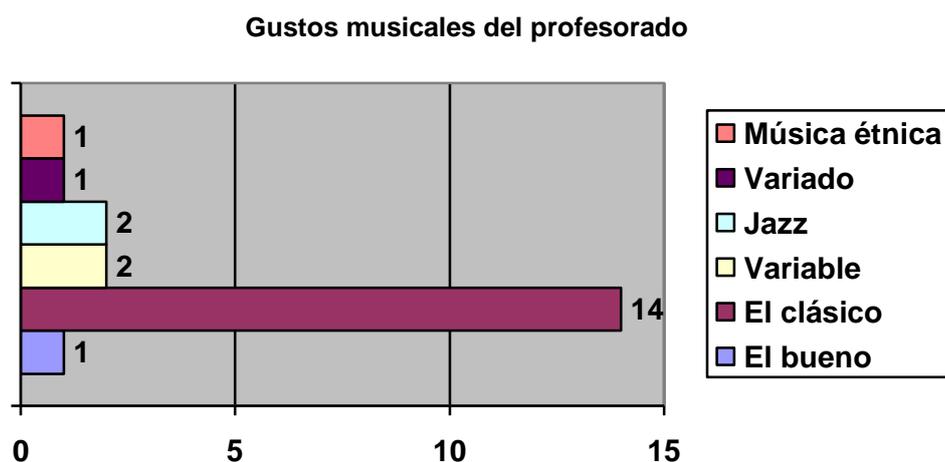


Gráfico nº 110

En conclusión, los gustos musicales de los profesores entrevistados se orientan casi en su totalidad a la música clásica. El jazz o la música étnica son otros estilos nombrados pero de manera anecdótica.

11.6.2. Categoría nº 2: Opiniones del profesorado sobre la audición en la asignatura de Música.

11.6.2.1. Finalidad/importancia de la audición en la asignatura de Música en Secundaria

De las respuestas al segundo apartado de la segunda pregunta (2b) hemos obtenido una variedad de respuestas que presentamos aquí y de las que podemos deducir cuál es la importancia que otorgan los profesores a la audición en su asignatura. Las respuestas pueden organizarse en cuatro bloques.

En primer, es importante porque contribuye a la formación general de la persona en sus ámbitos intelectual, social e intelectual. Un 42,85% así lo ha manifestado en algunas de las siguientes frases textuales:

- *“Desarrolla actividades intelectuales y humanas”*
- *“Trabaja el lado intelectual y emocional de las personas”*
- *“Ayuda al desarrollo de capacidades importantes para el estudio y la vida”*
- *“Capacidades intelectuales y habilidades sociales”*
- *“Forma toda la persona”*
- *“Ayuda a construir su personalidad”*

En segundo lugar, un 21,42% considera que la asignatura cumple una función informadora de la historia de la cultura artístico-musical. Es decir:

- *“Ordena conceptos y da formación cultural”*
- *“Cultiva la creatividad y completa la escasa cultura en artes”*
- *“Nos enseña la importancia de la música a lo largo de la evolución universal, así como la actual”*

En tercer lugar, tres de los catorce profesores entrevistados señalan que la asignatura sirve para que el alumno sea un oyente crítico en la actual sociedad de consumo. Lo han expresado en los siguientes términos:

- *“Ofrece una alternativa al ocio en una edad muy crítica y necesitada de orientación en este sentido”*
- *“Ayuda a los alumnos a concentrarse, sobre todo en la práctica instrumental, a adquirir o educar su sensibilidad y buen gusto, y les permite ampliar sus gustos musicales y adquirir una capacidad crítica para seleccionar la ingente cantidad de música que está a su alcance”.*

Y por último, dos profesores aluden en concreto a sus cualidades espirituales

de desarrollo de la sensibilidad musical: “Comida del espíritu”, “sensibilidad, sentido estético y disciplina”

11.6.2.2. Percepción que tienen los alumnos sobre la audición en la asignatura de Música en Secundaria

Las respuestas al tercer apartado de la segunda pregunta nos aportaron la visión de los profesores de Secundaria sobre la percepción que tienen sus alumnos sobre la audición en la asignatura de Música en Secundaria. Las respuestas se han producido principalmente en tres núcleos.

El primero, el más numeroso por su incidencia del 57,14%, indica que la asignatura es una fuente de disfrute y de relajación para los alumnos: “aprendizaje y gusto por la música, disfrute, conocimiento, sorpresa, disfrute en la parte práctica y una carga en la parte teórica, algo más agradable que el resto de las asignaturas, escape, fantasía, relajarse; un desahogo”; “pasar un rato agradable.”

El segundo núcleo de respuestas, registrado en un porcentaje algo menor (28,57%) se refiere a la practicidad de la asignatura y a la oportunidad que tienen los alumnos de ser protagonistas, de participar y colaborar en un trabajo colectivo.

El tercer aspecto se refiere directamente al tema de nuestra investigación. Un porcentaje menor de profesores (14,28%) considera que la asignatura permite al alumno descubrir otras músicas y abrir su mente a otros estilos, culturas y géneros musicales.

Como puede apreciarse, los profesores opinan que la música es para sus alumnos, en primer lugar, fuente de disfrute y relajación frente a otras materias, en segundo lugar participación colectiva en actividades prácticas y en menor medida, descubrimiento y apertura a otras músicas.

¿Qué es la música para nuestros alumnos?

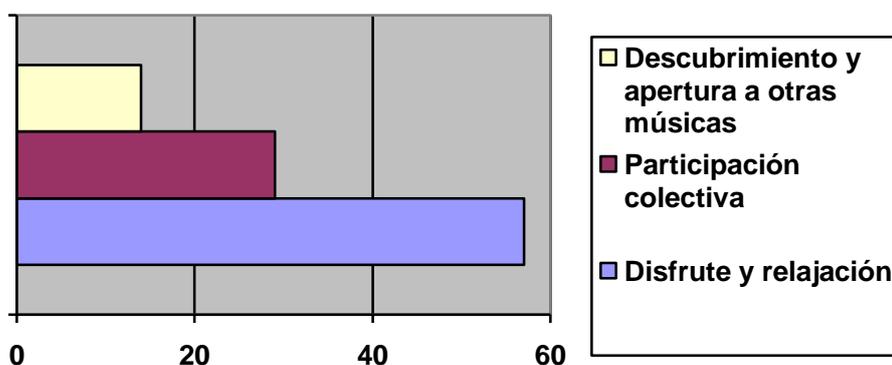


Gráfico nº 111

11.6.3. Categoría nº 3: Creencias del profesorado sobre el repertorio de audiciones.

11.6.3.1. Existencia de un repertorio común en todas las aulas de Secundaria.

La pregunta nº 3 interroga directamente sobre si los profesores consideran que hay un repertorio de audiciones común en todas las aulas de Secundaria

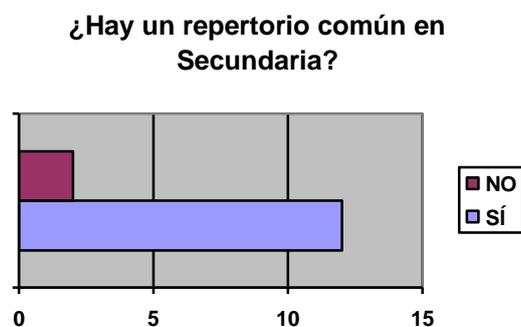


Gráfico nº 112

Doce de los catorce profesores creen que existe un repertorio común de audiciones musicales que se escuchan con frecuencia en nuestras aulas de Secundaria. De ellos, cinco consideran que esto se debe a que los libros de texto y otras publicaciones didácticas presentan un repertorio bastante homogéneo entre ellas; un profesor puntualiza que se produce sobre todo esta coincidencia en 3º y en 4º curso. Otros profesores matizan su respuesta ya que consideran que esta homogeneidad en el repertorio se produce más en primaria o dependiendo del nivel cultural de la zona. Como observación, señalaremos que un par de profesores no entendieron bien la pregunta inicialmente y tuvo que ser reformulada. Otro profesor indicó que no sabía responder porque nunca se lo había planteado. Después de unos segundos, contestó que, efectivamente, existe un repertorio común de audiciones. Solamente dos profesores consideran que el repertorio de las audiciones depende fundamentalmente de la intención del profesor de cada centro.

11.6.3.2. Planteamiento historicista de los libros de texto

Las opiniones del profesorado acerca del planteamiento historicista se recogen de las respuestas a la pregunta nº 7. De los catorce entrevistados, once consideran abiertamente que sí; dos creen que no; uno, por último, indica que no lo sabe.

¿Tienen los libros de texto un planteamiento historicista?

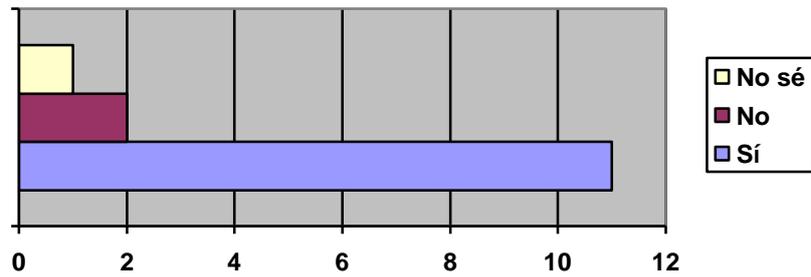


Gráfico n° 113

El grupo de profesores que advierte ese planteamiento historicista de los textos señala que se produce porque estos van presentando las audiciones según el periodo histórico y mediante un enfoque propio de la apreciación musical del siglo XIX, especialmente en los cursos 3º y 4º de la ESO. Señalan también estos profesores que en algunas editoriales esto no se produce. Una profesora opina que en 3º de ESO, la orientación historicista es necesaria. Un profesor critica la manera caótica e incorrecta en que los textos presentan la historia de la música.

11.6.3.3. Selección de repertorio diferenciado de audiciones. ¿Según qué criterios?

La selección del repertorio de audiciones que realiza el profesorado entrevistado se recoge a partir de sus respuestas a la pregunta nº 8. Todos manifiestan que seleccionan repertorios diferentes. Se rigen según los siguientes criterios ordenados de mayor a menor incidencia: el temario o también denominado currículum (cuatro profesores), el curso y la edad (tres profesores), las indicaciones del libro de texto (dos profesores), la secuencia general de contenidos (dos profesores). Solamente un profesor indica que se rige por criterios historicistas y sólo uno por los intereses de los alumnos. Estos resultados nos indican que el profesorado atiende sobre todo a criterios académicos en detrimento de la atención a los intereses de los alumnos.

Criterios para la selección del repertorio

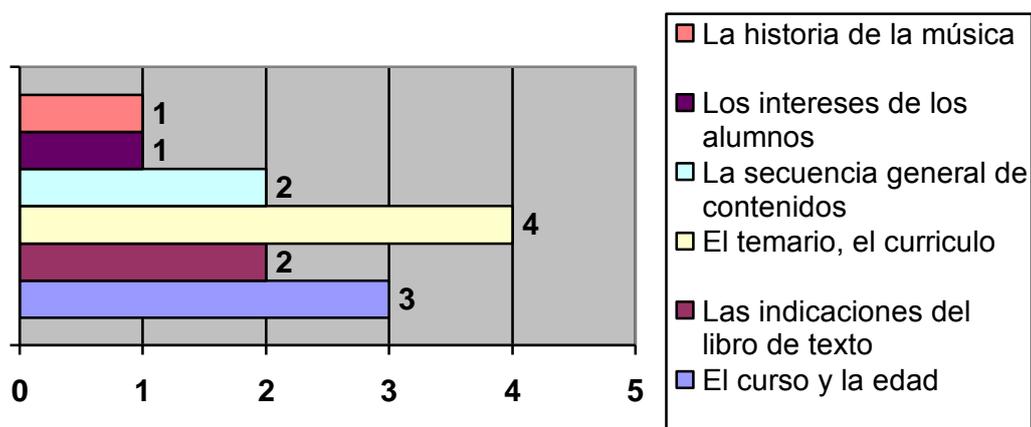


Gráfico n° 114

11.6.4. Categoría n° 4. Recursos didácticos utilizados para la audición

11.6.4.1. Recursos más frecuentes

La relación de los recursos más frecuentes empleados en la audición se ha obtenido a partir de las respuestas en la pregunta n° 4. A excepción del profesor entrevistado n° 9 que diferencia recursos didácticos y materiales, el resto del profesorado responde enumerando de manera indiscriminada, sin diferenciar entre unos y otros.

Entre los recursos didácticos que nombran, se han registrado los que se recogen en el gráfico n° 115.

Recursos didácticos que se utilizan en la audición

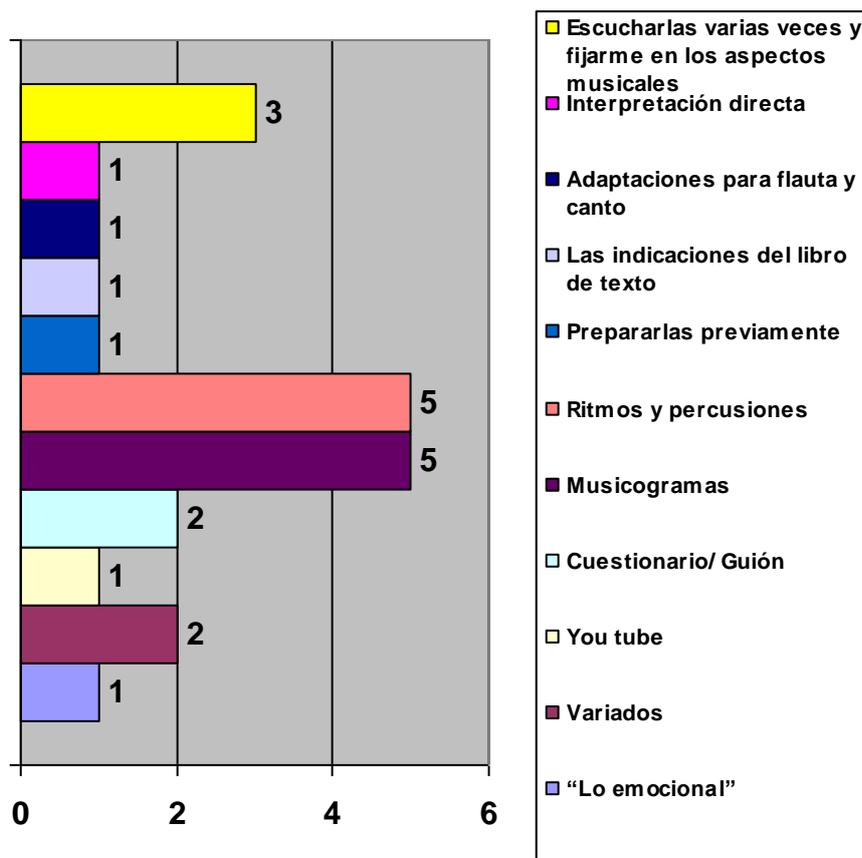


Gráfico n° 115

Como puede apreciarse, los más habituales son el acompañamiento con ritmos y percusiones y la realización de musicogramas. Les sigue el recurso de escucharlas varias veces y observar los aspectos musicales, en frecuencia similar a seguir un cuestionario o guión para la audición. El resto de los recursos han sido señalados una sola vez: interpretación directa, adaptaciones para flauta y canto, las indicaciones del libro de texto, “prepararlas” previamente, uso de “You Tube” y acudir a “lo emocional”.

Respecto a los recursos materiales, cinco profesores nombran el reproductor de Cds, mp4 y el ordenador como recursos para la audición.

11.6.4.2. Utilización de las TIC en la audición musical

Las respuestas a la pregunta n° 5 de la entrevista muestran datos contradictorios frente a las respuestas de la pregunta anterior. En esta ocasión, once de los catorce profesores afirman utilizar las TIC en la audición musical. Sin embargo, un porcentaje mínimo del profesorado nombró con anterioridad recursos para la audición relacionados con las tecnologías.

Utilización de las TIC

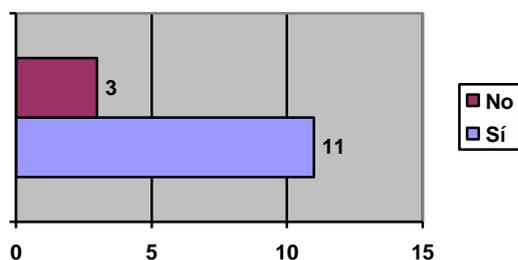


Gráfico nº 116

11.6.4.3. Motivos para utilización de las TIC en la audición musical

De las respuestas a la quinta pregunta hemos obtenido los siguientes resultados. Cuatro de los once profesores que afirmaron utilizar las tecnologías señalan su carácter motivador como principal argumento. Dos de ellos lo justifican por su dinamismo y acceso fácil y otros dos, por su riqueza y diversidad. Un profesor reconoce que se ve obligado a utilizarlas por la presión de la dirección del colegio y otro alude a que le permite hacer música sin tener grandes destrezas. Una de las profesoras que no las utiliza se justifica porque no tiene acceso a ellas en su centro.

Razones por las que utiliza las TIC

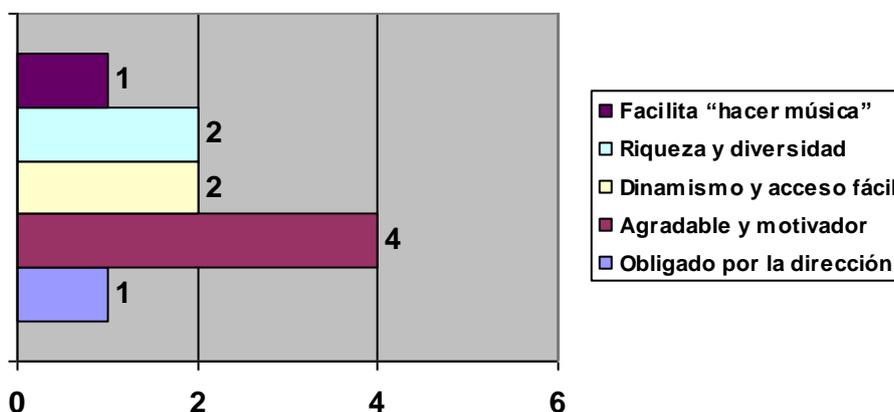


Gráfico nº 117

11.6.4.4. Principales dificultades para el uso de las TIC

En las respuestas a la pregunta nº 6, los profesores expusieron sus dificultades para utilizar las TIC, tanto en la audición como en otros aspectos de la asignatura. La mitad de ellos se refieren a la falta de medios como principal obstáculo para emplearlas,

ya que no disponen de dotación en el aula de música y los recursos tecnológicos del centro están ocupados por otras asignaturas. Cerca de un 29% nombra la falta de tiempo y otro 29% la falta de formación personal. De éstos, la mitad alude no sólo a formación didáctica sino a la capacidad para solventar problemas técnicos que pudieran surgir en el aula.

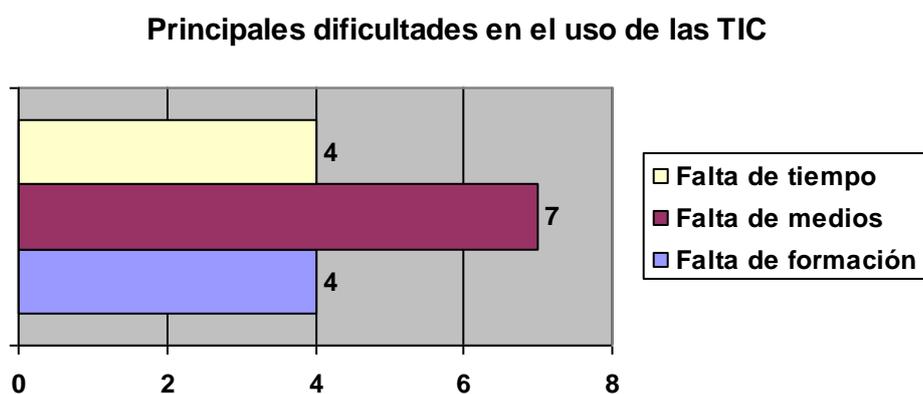


Gráfico nº 118

En la última pregunta de la entrevista, los profesores pudieron exponer libremente algunas ideas o creencias acerca del tema. En síntesis, son las siguientes:

- La audición es importante.
 - a) Hoy se oye mucho pero se escucha poco.
 - b) Es fundamental. Todos los días hay que escuchar e interpretar algo.
- Los libros de texto deciden “el temario”, pero los profesores pueden decidir mucho sobre las audiciones.
- Sería interesante disponer de un currículo con obras secuenciadas por cursos (dos profesores).
- La actividad de audición debe integrarse con la interpretación para que el aprendizaje musical sea lo más significativo posible.
- De las actividades del aula, es la que menos atrae a los alumnos (tres profesores).
- La audición suele trabajarse más en 3º que en 2º de ESO.
- Un interesante recurso es la fonoteca Naxos de Educamadrid.
- No hay tiempo para innovar en las audiciones.

11.7. Conclusiones

Una vez presentados los resultados obtenidos en las entrevistas pasamos a exponer las conclusiones finales de esta parte de la investigación agrupadas según temáticas y en relación con los objetivos de la investigación. Las conclusiones finales, fruto de la triangulación de los tres procesos de investigación, se presentan en el capítulo 13.

La finalidad de esta parte de la investigación es conocer las opiniones y creencias del profesorado de Música de Secundaria sobre el repertorio de audiciones escolares. El estudio plantea estos interrogantes: ¿Escucha toda la población de alumnos de secundaria de nuestra comunidad las mismas obras musicales? ¿Qué criterios siguen los profesores para elegir el repertorio de audiciones? ¿Qué diferencias hay en el repertorio entre los cursos? ¿Se transmite en nuestras aulas de secundaria una visión historicista de la música y de la enseñanza, basada en la música del pasado, o integradora de diversos entornos sonoros desde el punto de vista geográfico, temporal o estilístico? ¿Qué procedimientos se desarrollan en las aulas de secundaria para la audición de obras musicales? ¿Existe alguna relación entre la música de fuera del aula y la música del aula o la audición musical es un procedimiento “descontextualizado”? ¿Se atiende en nuestras aulas a los gustos musicales de los alumnos?

Tras analizar la bibliografía existente y averiguar los procedimientos y resultados de otras investigaciones, se eligió este enfoque como el más adecuado. En esta investigación, mediante la entrevista, se ha podido obtener información de primera mano del profesorado y ha servido para matizar la información obtenida en los procesos anteriores, especialmente en el segundo de ellos, en el que se aplicaron encuestas al profesorado.

La muestra es no probabilística, por accesibilidad, intencional y por cuotas. La forman catorce profesores de Secundaria que presenta una amplia variedad en función de su formación, actividades profesionales, experiencia docente, asignaturas que imparten y una variedad aceptable en relación con otros aspectos: mayoritariamente son profesoras que imparten clase en la enseñanza pública en distintos centros de la capital de la Comunidad de Madrid. Está formada por diez profesoras y cuatro profesores; ocho de ellos son titulados por un Conservatorio Profesional de Música y seis son licenciados por distintas Universidades, tres son diplomados en Magisterio; siete trabajan en otras

actividades relacionadas con la docencia, la interpretación o la dirección; diez ejercen en centros públicos, tres en concertados y una profesora en un colegio privado; imparten clase mayoritariamente en los cursos en los que la asignatura es obligatoria (2º y 3º de la ESO); poseen una experiencia profesional, con un abanico que oscila desde los cuatro a los treinta y cuatro años, con una media situada en 16,28.

La investigación se desarrolló en tres fases: preparación, desarrollo, análisis y valoración.

En la preparación se seleccionó la muestra, se contactó con los profesores y se elaboró y validó el guión de la entrevista semiestructurada atendiendo a los criterios de claridad, brevedad, validez y eficacia.

En la fase de desarrollo se aplicaron las entrevistas tras contactar con los profesores. La entrevistadora fue la autora de este trabajo quien se adaptó a los horarios que los profesores le indicaban y se trasladó a los centros, según las posibilidades, en los espacios horarios destinados a reuniones de Departamento, por las tardes, en los intermedios de las sesiones de evaluación o en otros espacios y tiempos.

La comunicación en las entrevistas se estableció por lo general en un clima cordial y distendido. Lo más positivo fue una estrategia que se planteó y resultó de gran utilidad: las preguntas indirectas. Estas fueron reconducidas sobre el tema de investigación, independientemente de que se plantearan otras cuestiones más abiertas y directamente relacionadas con el tema. De esta manera, los profesores iban reconstruyendo el discurso, corroborando o cuestionando sus propias respuestas.

Por el contrario, una de las mayores dificultades fue concretar las citas con los profesores, y convencerles de que eran merecedores de la entrevista y que su opinión tenían mucho que aportar.

Los datos obtenidos fueron transcritos, resumidos y posteriormente codificados y organizados en categorías. El tratamiento de los datos se recoge en los Anexos nº VIII y nº IX. Tras el análisis de los mismos, se obtuvieron los resultados.

A continuación, planteamos las conclusiones.

11.7.1.La innovación y el cambio en la selección del repertorio

Los profesores consideran que la audición musical es importante pero poco interesante para sus alumnos; paradójicamente, la selección del repertorio de audiciones no es un tema que interese especialmente al profesorado, y por tanto, no se plantean inquietudes de cambio, mejora o innovación. En concreto, los profesores nº 1, nº 3, nº 4,

nº 13 y nº 14 sitúan la selección del repertorio como su última preocupación debido a que su tarea docente presenta otras preocupaciones más acuciantes, como la disciplina, el excesivo número de alumnos o la escasa dotación del aula.

“La selección del repertorio, realmente, es lo que menos me preocupa”(Profesora nº 3). Consideran que *“en esta asignatura los alumnos se relajan mucho”* (Profesora nº 2) y es muy costoso impartir clase a grupos muy numerosos. *“Es imposible enseñar música a grupos de 34 ó 35 alumnos, que es el número que tengo en clase”*, dice el Profesor nº 1; y/o a un número elevado de grupos y asignaturas (*“Mis alumnos son aproximadamente unos 300 en Primaria y 100 en Secundaria. En la ESO este curso los grupos están a 35 o 36”*, Profesora nº 4)

La escasa dotación del aula es otro de los temas que más preocupan: *“Me gustaría disponer de más instrumentos y sobre todo, de más espacio, ya que la clase tiene el mismo tamaño que el resto de las aulas pero más material. Por ejemplo, no hay suficiente espacio libre para las coreografías”* (Profesora nº 2).

Para algunos profesores, una buena selección del repertorio tiene valor porque viene a solucionar otras de sus preocupaciones. Así, dice la Profesora nº 5 que una buena selección del repertorio de audiciones es un medio para el control del aula *“ya que si a los chicos les gustan, están más motivados y se portan mejor”*.

En la misma línea respondió la Profesora nº 8, quien manifestó que su máxima preocupación es la selección del repertorio de audiciones porque *“es difícil encontrar músicas del repertorio clásico que les gusten a los niños, ya que ellos están muy acostumbrados a la música moderna”*. Paradójicamente a esta joven profesora, que imparte un total de veinticinco horas de clase de música en Infantil, toda Primaria y cuatro cursos de Secundaria, no le importa el excesivo número de alumnos con los que debe trabajar.

La didáctica de la audición musical y el conocimiento de distintos estilos de música del siglo XX no figuran tampoco entre las inquietudes de los profesores de Secundaria, por cuanto que no se halla entre sus necesidades formativas, como se demuestra por la relación de actividades de formación que han realizado o que quisieran recibir. Las tecnologías aplicadas al área de música es el tema que más interesa, del que más actividades formativas han realizado y del que más quisieran aprender. Le sigue de cerca la dirección de coros escolares. Solamente dos profesores han nombrado temas relacionados con la audición musical: audición activa y estilos del siglo XX. Incluso algunos profesores de enseñanza concertada han indicado que no realizan o no están

dispuestos a realizar ningún curso o actividad formativa para mejorar su actividad docente en el aula de música

11.7.2. Criterios en la selección del repertorio de audiciones

Todos los profesores entrevistados seleccionan de manera diferenciada el repertorio. Los criterios para la selección del repertorio atienden escasamente a los intereses de los alumnos, a la asistencia a conciertos didácticos fuera del aula o al entorno sociocultural.

La mayoría lo hace atendiendo a la normativa legal y lo programado por el libro de texto. Hay que señalar que algunos se refieren indistintamente a los contenidos empleando los términos “currículum”, “temario” cuando, realmente el currículo de Secundaria no nombra ninguna obra musical diferenciada por cursos. En otros casos, se otorga al libro de texto la categoría de currículo. En esta pregunta, el profesor nº 13 dice *“Sí, fundamentalmente me baso en la edad de los alumnos y en el currículum vigente”*. *“¿Y en el libro de texto, como decías?”*. *“También claro, a eso me refiero al hablar del currículum”*. El libro de texto cumple gran parte de la función de selección curricular y cuando no es así, el profesor opta preferentemente por obras musicales de su agrado.

A tenor de los gustos musicales del profesorado, podemos inferir que no programarán mucha música del siglo XX o que no están muy interesados en la música del siglo XX, el pop o el jazz, ya que los resultados indican que los gustos musicales de los profesores entrevistados se orientan casi en su totalidad a la música clásica o culta. El jazz o la música étnica son otros estilos nombrados pero de manera anecdótica.

Hay que señalar que una profesora indicó que, aparte de sus gustos, considera interesante poner repertorio de música moderna: *“Personalmente prefiero la música clásica, me refiero a mi disfrute personal, pero la música pop-rock tiene muchos atractivos desde el punto de vista pedagógico y procuro escucharla”* (Profesora nº 12).

11.7.3. Existencia de un repertorio homogéneo o heterogéneo

La mayoría de los profesores consideran que existe un repertorio común que se escucha mayoritariamente en nuestras aulas de Secundaria. Atribuyen este extremo a que es transmitido por los libros de texto y otras publicaciones didácticas. El Profesor nº 9 afirma lo siguiente: *“Considero que hay un alto grado de coincidencia: hay una serie de hitos y mitos de la Historia de la Música, generalmente potenciados por los libros de*

texto y publicaciones didácticas, que sirven de hilo conductor en la mayoría de las aulas". Algunos lo descalifican refiriéndose a él como *"el forzado y superficial" repertorio de audiciones de la asignatura*" (Profesor nº 14); pero otros, lejos de criticarlo, se muestran partidarios. Hay que recalcar que dos profesores, ambos con una excelente formación musical, se manifestaron abiertamente interesados en que existiese un repertorio fijo de audiciones de ámbito general, adecuado a las edades, niveles y asignaturas, con el que programar su trabajo.

Así, el Profesor nº 1 dice que sería interesante disponer de un *"corpus general para todos los cursos a nivel nacional."* Y el Profesor nº 11 indica que *"sería fundamental disponer de un currículo variado de audiciones para 2º, 3º y 4º de ESO, de dificultad progresiva basado en la evolución cognitiva de los alumnos, teniendo también en cuenta sus gustos musicales y su experiencia previa en escuchar música"*.

11.7.4. Planteamiento tradicionalista o innovador de las audiciones

Los profesores emplean distintos recursos para acercar las audiciones a los alumnos. Un sector del profesorado emplea técnicas más innovadoras e integra la audición con la expresión musical. Así, trabajan *"ritmos"*, *"percusiones"*, musicogramas o *"prepararlas"* previamente mediante preaudiciones. Otro sector, más tradicional opta por realizar análisis a partir de un guión para la audición; algunos profesores utilizan ambos tipos de recursos indistintamente o en función de la obra y el nivel de los alumnos. Además, también presentan las audiciones según las distintas épocas de la historia de la música.

Está ampliamente aceptado por el profesorado que los textos escolares ofrecen las audiciones desde la perspectiva de la historia de la música. Algunos lo aprueban abiertamente justificándolo por el currículo en los cursos 3º y en 4º de Secundaria. La Profesora nº 5 responde lo siguiente: *"No siempre, salvo en los textos de 3º en los que, obviamente, es necesario"*. Se aprecia cierto desconocimiento del currículo ya que en el currículo LOE no existe ninguna indicación de presentar la historia de la música en 3º, como ocurría con el de la LOCE.

El Profesor nº 14 opina lo siguiente: *"Creo que los libros de texto proponen audiciones en la tradición de la apreciación musical que surgió con un enfoque historicista hacia mediados del siglo XX y, por lo tanto, también comparten este enfoque muchas de las audiciones incluidas en los libros de texto, aunque*

aparentemente representen contenidos no históricos como puede ocurrir con la música de estilos y procedencias geográficas diversas.”

Frente a estos planteamientos más tradicionalistas, un sector minoritario del profesorado cita las tecnologías como un recurso para la audición, pero quienes afirman emplearlas indican que las utilizan muy poco y sólo en la medida de sus posibilidades.

Los profesores declaran utilizar las TIC mayoritariamente por su carácter motivador, dinamismo y facilidad de acceso. Un profesor que trabaja la audición de manera muy globalizada con las áreas de expresión indica que es fácil hacer música con ellas sin requerir entrenamiento musical. *“Sí, porque cada vez es más fácil encontrar en Internet o crear con el ordenador recursos didácticos complementarios a la audición. Además, las tecnologías reducen la necesidad adquisición de destrezas especializadas y hacen más inmediata la posibilidad de acompañar, interpretar, analizar...”* (Profesor nº 9).

Sin embargo, las tecnologías les plantean bastantes problemas y dificultades. El mayor inconveniente sigue siendo la falta de dotación tecnológica, ya que no disponen de ordenador en la clase y el aula de informática está ocupada por otras asignaturas, como Informática o Tecnología: *“no siempre es posible utilizar el aula de informática y no en todas las aulas de música hay recursos”* (Profesor nº 5) . En segundo lugar, se alude a la formación: *“aprendí música utilizando como material solo un piano tradicional”* (Profesor nº 1); además, a muchos les preocupa su propia seguridad en el uso de las tecnologías: *“Me falta formación para solventar cualquier problema ocasional que surja en la utilización de los ordenadores. Por eso creo que debían darse más cursos, incluso en los propios centros y con nuestros ordenadores”* (Profesora nº 2). Dice la profesora nº 6: *“En mi caso, la dificultad es que no tengo gran conocimiento para trabajar determinadas cosas con un grupo numeroso, también que el aula de informática está muy solicitada en mi instituto. Las utilizo principalmente en el aula de música, aunque un gran recurso es tener conexión a Internet y todavía no lo hemos conseguido”*.

La falta de tiempo lectivo sí parece ser un factor muy determinante a la hora de introducir innovaciones en el aula. Todos los centros educativos de Madrid Capital disponen de una o varias aulas de informática, pero, efectivamente, no todos los profesores cuentan con el tiempo suficiente para preparar su clase o para llevar allí a sus alumnos.

11.7.5. Conexión entre “la música de fuera del aula” y “la música del aula”

Lanzar puentes entre el inmenso entorno sonoro del adolescente y la música escolar no parece ser una de las prioridades de la educación auditiva.

Para los profesores entrevistados, la música en Secundaria cumple mayoritariamente la función de contribuir a la formación general de la persona en sus vertientes intelectuales, artísticas, sociales y emocionales. También consideran que debe ser informadora de la historia de la cultura artístico-musical. Por último, en menor medida consideran que debe formar auditores críticos en la actual sociedad de consumo. Los profesores opinan que la música es para sus alumnos, en primer lugar, fuente de disfrute y relajación frente a otras materias; en segundo lugar, fomenta la participación colectiva en actividades prácticas de grupo; y en menor medida, supone descubrimiento y apertura a otras músicas. Si entendemos que las actividades prácticas se referirán mayoritariamente a las de expresión (corporal, instrumental, vocal), pero que en este porcentaje también puede haber actividades de audición, podemos afirmar que la audición es importante en las aulas y que esta está contribuyendo a la apertura sonora de nuestros estudiantes y al disfrute de la música.

Ahora bien, ¿la música que se escucha tiene conexión con la de fuera del aula o forma parte de un repertorio estandarizado, transmitido por los textos y centrado en la historia de la música? Los profesores saben que más allá de las audiciones de clase, la música de consumo es muy importante para sus alumnos: *“Creo que no existe un repertorio de audiciones de música escolar que coincida en un porcentaje elevado de institutos pero sí existe un repertorio de música comercial que conocen y comparten una mayoría de alumnos y alumnas de secundaria”* (Profesor nº 14). Sin embargo, en general, los profesores proponen aquellas audiciones seleccionadas por los libros de texto o imponen sus gustos. Sólo en algunas ocasiones atienden a los gustos de los alumnos y se esfuerzan porque se produzca la citada conexión.

Por otro lado, existe otro aspecto en el que se manifiesta la desconexión entre la música del entorno escolar y el extraescolar. Como hemos dicho, el principal medio que tienen los alumnos fuera del aula para escuchar música es la tecnología; algunos docentes aprovechan los recursos tecnológicos para conectar con el alumnado pero para muchos profesores el uso de los recursos tecnológicos es una utopía.

La Profesora nº 6 reconoce esto y afirma respecto a las tecnologías: *“Me parece fundamental ya que ellos lo utilizan constantemente y además tienes muchos recursos.*

Yo lo utilizo bastante en clase para audiciones que traen ellos grabadas en distintos soportes que luego escuchamos en el equipo de música o el portátil que conectamos el equipo para que el sonido sea mejor”.

11.7.6. Reflexión final

Después de presentar esta parte de la investigación, podemos concluir que el profesorado de música está poco interesado en la selección del repertorio y en conectar las audiciones del entorno sonoro del alumnado con las del aula de Secundaria. Delegan la selección del repertorio en los libros de texto o en las orientaciones legislativas. Muchos de ellos ofrecen una visión de la audición historicista, estática y tradicionalista, a pesar de que el currículo vigente, que no parecen conocer, no presenta esta orientación. Otros integran la audición con la expresión musical e intentan que las audiciones no estén descontextualizadas y se globalicen con el resto de los contenidos de la asignatura.

El uso de las tecnologías en la audición es una tarea pendiente para la mayoría. A pesar del interés que suscita, de momento se ve impedida por la escasa dotación material y la falta de formación pedagógica y técnica del profesorado.

CAPÍTULO 12. APORTACIÓN DIDÁCTICA

Introducción

En este capítulo se presentan algunas propuestas didácticas que permiten la comunicación entre la música del entorno del alumnado y la escolar, y la integración de un repertorio del siglo XX en las aulas de Música de Secundaria en la Comunidad de Madrid. En definitiva, se intenta conectar los entornos de aprendizaje formal, no formal e informal (Coombs, 1990) en la audición de obras musicales.

La aportación pedagógica se organiza en dos secciones. En primer lugar, se describe el planteamiento acerca del repertorio de audiciones de músicas del siglo XX y el tratamiento didáctico de la audición que realizamos en los libros de texto del proyecto *Crescendo*. Para reflejarlo con objetividad, hemos seguido con estos manuales los mismos procedimientos realizados en el análisis de contenido de los textos escolares de la primera parte de la investigación. Así, en el Anexo X se han registrado y anotado los títulos de las obras y sus compositores, y, posteriormente se han elaborado tablas y Gráficos para facilitar la interpretación y análisis de los mismos. En segundo lugar, se exponen distintas propuestas destinadas a integrar el entorno musical del alumnado en el aula, todas ellas fruto de nuestra experiencia profesional como profesora de Música en un Instituto de Secundaria en Madrid. Es decir, elaboramos esta aportación didáctica desde nuestra doble condición de, por un lado, autora de libros de texto de Secundaria y por otro, docente. Los libros de texto y las creencias de los profesores vuelven a ser nuevamente los dos temas de estudio, aunque ahora enfocados desde un punto de vista directo y personal, motivo por el que, en ocasiones, nuestro discurso puede incurrir en la experiencia autobiográfica.

12. 1. Propuesta didáctica I: El método *Crescendo*

12.1.1. Descripción y componentes

Crescendo es un material curricular de Música dirigido a alumnos y profesores de Educación Secundaria Obligatoria, publicado por la editorial Pearson. Se presenta en tres volúmenes denominados respectivamente *Crescendo* (publicado en 2007), *Crescendo plus* (publicado en 2007) y *Crescendo Allegro* (publicado en 2008). Las

Guías didácticas de cada uno de ellos, destinadas al profesorado, presentan y desarrollan cada una de las actividades del Libro del alumno. El material del estudiante se acompaña con un CD-ROM interactivo; el del profesor con un triple CD de audio que contiene todas las audiciones necesarias para desarrollar las actividades programadas. Los dos primeros títulos se dirigen a cualquiera de los tres primeros cursos de Secundaria¹. El tercero está diseñado para la asignatura Música de 4º curso, ya que trabaja específicamente el bloque “Música y tecnologías”, pero también podría emplearse en otros cursos de Secundaria.

Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de *Crescendo* se establecen para la totalidad de la etapa, por lo que podemos afirmar que se trata de una propuesta curricular abierta y flexible. Si bien los contenidos están secuenciados cuidadosamente, no es un método lineal ya que los objetivos no se consiguen a través de un único camino fijado sino globalmente y en función de una situación concreta y de muchas propuestas diferentes. Se deja libertad al profesor para que adapte, modifique y adecue la propuesta curricular a sus alumnos y al entorno educativo. De ahí que no conste en el texto el curso académico sino el título del libro. “Se trata, por tanto, de una obra abierta que atiende sobre todo al desarrollo de las posibilidades expresivas y perceptivas del alumno, que pretende prepararle para la comprensión del hecho sonoro en el mundo actual a partir de la práctica activa y del análisis crítico de la música” (Pascual, 2007, p. XIII).

La publicación de un libro de texto de música escolar es un trabajo en equipo muy complejo en el que, además del autor y el editor, intervienen muy diversos profesionales, tales como diseñadores, ilustradores, maquetistas, productores, copistas de partituras, etc. Para la realización del material sonoro y audiovisual, en *Crescendo* se dispuso también de la colaboración de una agrupación vocal, intérpretes instrumentales, un estudio de grabación y una empresa colaboradora que materializó el CD-ROM multimedia a partir de indicaciones. La publicación de este proyecto fue la culminación del trabajo de varios años. Como autora del mismo, asumí la creación, la programación, organización y diseño pedagógico del mismo; también la selección del repertorio de

¹ La asignatura Música se cursa en la Comunidad de Madrid con carácter obligatorio en 2º y 3º de la ESO. Sin embargo en otras Comunidades autónomas, los dos cursos de Música en Secundaria se imparten exclusivamente en 1º y 2º; en otras, en 1º y en 3º de Secundaria. Según datos aportados por la editorial Pearson, la mayoría de los profesores de la Comunidad de Madrid que utilizan estos textos escolares en sus aulas trabajan *Crescendo* en 2º de Secundaria; y *Crescendo plus* en 3º de ESO. También se ha observado que en algunos centros con un planteamiento más teórico e historicista se emplea *Crescendo plus* en 2º de ESO y el libro de texto de otra editorial en 3º de ESO.

canciones, audiciones y danzas; la composición de partituras, los bocetos Gráficos de los musicogramas y otras expresiones gráficas; la redacción de los textos, así como la coordinación con el resto de los profesionales y con la editora. En definitiva, se trata de un proyecto de autor en el que los criterios pedagógicos han primado sobre los de otro tipo, y en el que la editorial sólo limitó aquellas iniciativas que, aunque más innovadoras, sobrepasaban el coste económico presupuestado. La mayoría de las propuestas didácticas habían sido trabajadas y “pilotadas” en las aulas de Secundaria a lo largo de nuestra experiencia docente.

El proyecto *Crescendo* también se ha traducido al gallego, euskera, catalán y valenciano; distintas ediciones desarrollan respectivamente los currículos de la Comunidad autónoma gallega, vasca, catalana, valenciana y andaluza. El repertorio de audiciones, canciones y danzas fue modificado y adaptado para que ofreciese una mayor presencia de la música popular autóctona, así como de los compositores de dichas comunidades autónomas.

12.1.2. Organización globalizada de los bloques de contenido

A partir de los dos grandes ejes en los que se articula la materia – Percepción y Expresión – y los contenidos del currículo vigente, éste se ha organizado en los siguientes bloques: “Apreciación musical”, “Interpretación”, “Creación”, “La música en la cultura y en la sociedad” y “Lenguaje musical”. El primer bloque, “Apreciación musical”, se vincula directamente con el eje de percepción, al tiempo que el segundo y el tercero, “Interpretación” y “Creación”, lo hacen con el bloque de expresión. Por su parte, el cuarto bloque “La música en la cultura y en la sociedad”, aúna ambos ejes, ya que relaciona los referentes culturales de las músicas y la percepción con la expresión musical, de forma que se aprecie mejor el hecho sonoro y el papel de la música en distintos contextos sociales y culturales. El bloque “Lenguaje musical” está presente, de forma transversal, en todos los anteriores.

Es decir, los bloques de contenido desarrollan de manera globalizada contenidos de ambos ejes, si bien cada uno de ellos aborda el hecho sonoro desde una perspectiva singular. Respecto a la expresión musical, *Crescendo* desarrolla actividades de expresión vocal y canto, de expresión instrumental y de expresión corporal y de movimiento. Respecto a la percepción, tema de nuestro trabajo, el principal recurso es la audición musical. En *Crescendo*, ésta no se limita a presentar las grandes obras de la

historia de la música o a reconocer los parámetros del lenguaje musical, sino que se concibe como “una actividad debidamente preparada que recurre a diversas estrategias metodológicas. Orientará al alumno hacia la identificación de los elementos integrantes del discurso musical. También pretende informar de las diferentes maneras de emplear la música, la relación que guarda con otros lenguajes artísticos y la función que cumple en la sociedad actual, en la que los avances tecnológicos y el consumismo indiscriminado obligan a que se oriente al alumno a aprender a consumir y a valorar cada música según su estilo y función” (Pascual, 2007, p. XIII).

12.1.3. Metodología

En líneas generales podemos afirmar que la metodología de *Crescendo* se basa en la expresión y percepción del sonido y su representación en el lenguaje musical por medio de los tres medios de expresión principales: la voz, los instrumentos y el movimiento. Además, se analiza su evolución a través del tiempo y su integración en los medios tecnológicos. Algunas características de la metodología empleada se enumeran a continuación.

Metodología activa y basada en el aprendizaje significativo con un procedimiento recurrente, cíclico o en espiral. Se intenta favorecer la construcción de aprendizajes significativos al relacionar lo que el alumno ya sabe con los nuevos aprendizajes. La mayoría de los procedimientos que se plantean debe realizarlos el alumno por sí mismo a través de la práctica y apoyados por una motivación interior.

Metodología globalizada, pues las unidades didácticas se elaboran en torno a una temática motivadora, basada en los intereses de los alumnos (música actual, música del cine), en la época del año (música de navidad, de carnaval, la canción del verano..), las fiestas escolares (día de la música, día de la paz, día del libro), etc... Estos puntos de partida sirven como pretexto para trabajar las capacidades de percepción y de expresión de manera globalizada, desarrollar los contenidos establecidos por el currículo de secundaria y las competencias básicas.

Metodología práctica, en la que se rechaza la teorización y se priorizan las estrategias procedimentales y el desarrollo de actitudes, es decir, la práctica activa de la música y el disfrute de la misma desde las funciones de oyente e intérprete y crítico. Los

procedimientos se desarrollan en diferentes ámbitos de aprendizaje: audioperceptivo, interpretativo, creativo, notativo, analítico y crítico.

Metodología interactiva, ya que se promueven distintos tipos de interacciones entre profesor-alumnos, y entre los mismos alumnos, tanto en las actividades de expresión como de percepción. Se potencia especialmente el trabajo en gran grupo de clase y en pequeños grupos, de manera que la relación con la música se produzca en situación de contacto social.

Metodología integradora, porque en la elaboración de estos textos, se ha considerado la diversidad cultural actual y las características psicosociales del alumnado. Por eso, muchos de los compases, tonalidades y ámbitos vocales e instrumentales de piezas musicales que deben interpretarse se han adaptado a sus capacidades. Se ha intentado adecuar el nivel de conocimientos que marca el currículo de Secundaria a la realidad de los centros educativos, en los que cada vez existe mayor amplitud de niveles y es necesario atender a la diversidad. Además, se trabajan específicamente la multiculturalidad y la interculturalidad.

12.1.3. Relevancia e importancia de la audición

Los datos obtenidos, recogidos en el Anexo X, confirman que en nuestra propuesta la audición musical es un procedimiento muy relevante. El método en su globalidad presenta un porcentaje de audiciones alto, con una media de 63,05%, siendo su valor más elevado un 74,77% en *Crescendo plus* y el más bajo un 54,95% en *Crescendo*.

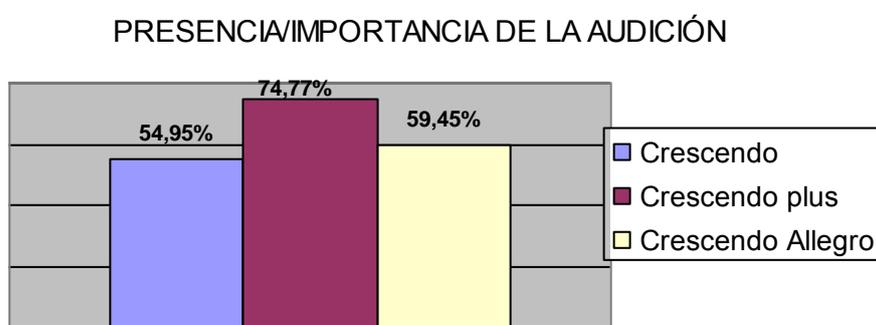


Gráfico nº 119

En relación con los textos de otras editoriales, *Crescendo* ocupa el cuarto lugar en la relevancia de la audición. En primer lugar, está Casals con 67,52%, en segundo lugar, Teide con 65,05% y en tercer lugar, Marfil, con un 64,94%. Sin embargo, a diferencia de estas editoriales, en las que la audición es prácticamente la única actividad propuesta, tenemos que señalar que en *Crescendo* no existe preeminencia de la audición frente a la expresión musical porque, si bien la audición supera el 50% de las propuestas didácticas, como veremos más adelante, gran parte de las audiciones se realizan desde la audición activa y por tanto, desde la expresión musical.

En todas las unidades didácticas está presente la audición de obras musicales; se aprecia homogeneidad intra-curso en el número de unidades. Así, en *Crescendo*, 6,77; en *Crescendo plus*, 9,22 (es el texto en el que figura un mayor número de audiciones); y una media de 7,33 en *Crescendo Allegro*.

12.1.5. Presencia de la música del siglo XX

Del registro, cuantificación y clasificación de las audiciones de los textos del proyecto *Crescendo*, hemos obtenido algunas conclusiones respecto al tipo de músicas que se proponen para la escucha.

La música del siglo XX, en su conjunto, es el tipo de música con mayor presencia en los textos y supone aproximadamente la mitad de las audiciones ofrecidas (49,04%); el 44% está ocupado por propuestas de audición de músicas creadas a lo largo de los distintos periodos de la historia de la música. Dentro de las músicas compuestas en el XX, la llamada música culta es la más escuchada (19%), seguida de las manifestaciones de la música popular moderna (15%). La menos escuchada es la world music con un porcentaje del 7%.

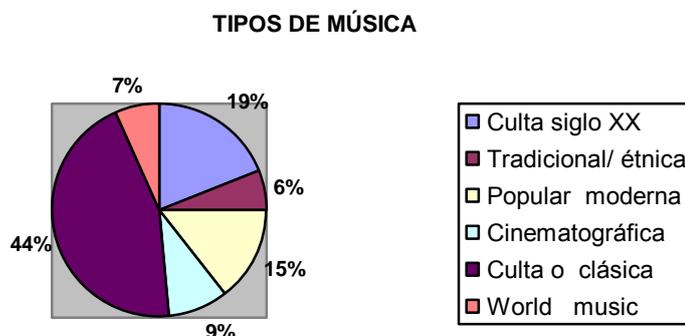


Gráfico nº 120

En comparación con otras editoriales analizadas en la primera fase de la investigación, nuestra propuesta presenta algunas coincidencias con el porcentaje medio de la música del siglo XX (véase Gráfico n° 46). Sin embargo, se aprecian diferencias entre los distintos estilos. Por ejemplo, nuestro método ofrece más audiciones de world music y de música culta del siglo XX y un porcentaje menor de músicas del repertorio moderno y cinematográfico.

En el análisis diferenciado por textos, encontramos disparidad. Así, en el texto llamado *Crescendo*, la presencia de la música del siglo XX es bastante frecuente y alcanza un 58%. De los distintos estilos, la música culta del siglo XX es la más escuchada (26%) y las manifestaciones de world music, las que menos (3%).

TIPOS DE MÚSICA - Crescendo

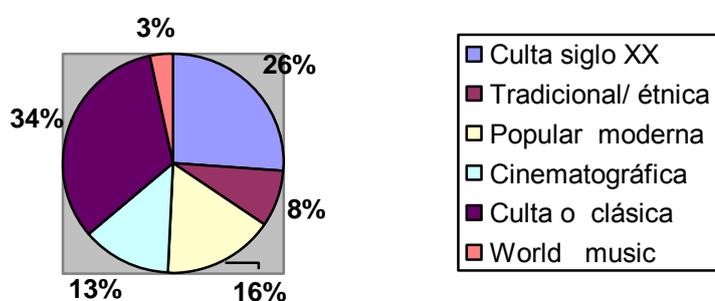


Gráfico n° 120

Respecto a *Crescendo plus*, se observa en el Gráfico n° 121, una menor orientación hacia la música del siglo XX, ya que los distintos estilos de la historia de la música ocupan más de la mitad de las propuestas de audiciones (56%). El motivo es que este es el texto del proyecto que presenta los distintos periodos de la historia de la música, por lo que están presentes audiciones que abarcan desde la Edad Media a los diferentes estilos del múltiple y variado siglo XX.

TIPOS DE MÚSICA - Crescendo plus

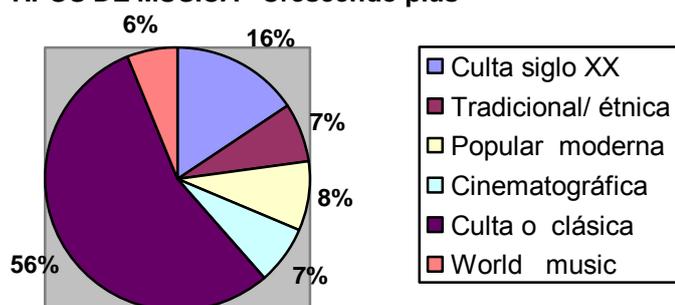


Gráfico n° 121

En el texto *Crescendo Allegro*, la música del siglo XX es la mayoritaria en las actividades de audición, alcanzado el 53% de las mismas. A diferencia de los otros textos de nuestro proyecto, en éste el estilo predominante es el de la música popular moderna (21%), seguido de la música culta del siglo XX (16%) y de la música cinematográfica (10%). Es también el texto en el que se han registrado mayor número de audiciones de world music, como se aprecia en el Gráfico nº 122.

TIPOS DE MÚSICA - Crescendo Allegro

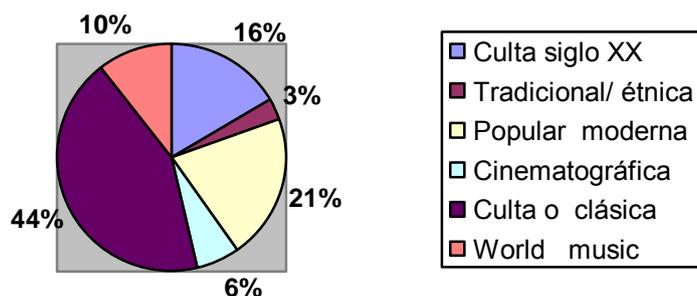


Gráfico nº 122

Los tres libros presentan por tanto orientaciones distintas, con un interés creciente por la música popular moderna y las “world music” en *Crescendo Allegro*, texto destinado a 4º de ESO, curso en el que los adolescentes están más interesados por este tipo de música.

12.1.6. Tratamiento didáctico de la audición

En el marco conceptual de este trabajo, capítulo 2, se explicaron las distintas técnicas de la audición activa. Seguidamente exponemos los resultados del análisis del tratamiento didáctico de las audiciones de nuestra propuesta didáctica en los textos del proyecto *Crescendo*.

En general podemos afirmar que se aborda la audición desde planteamientos activos y variados, en los que la percepción musical se relaciona directamente con la expresión musical. En muy pocas ocasiones la audición se plantea exclusivamente desde los aspectos culturales o históricos de la música, sino que se combina la presentación de la información sobre música y músicos con la realización de alguna técnica de audición activa. La audición de las obras se enfoca desde distintas estrategias, en las que se trabajan progresivamente los tres planos de la audición: sensitivo, descriptivo y musical (Copland,

1955). En las indicaciones de la Guía didáctica se propone que los alumnos/as escuchen la música en varias ocasiones, cada una de ellas con una finalidad diferente, de forma que la memoria les ayude a comprenderla mejor. Se favorece la identificación de aquello que ven con aquello que oyen a través de preaudiciones e instrumentaciones, en las que se conjugan audiciones con partituras, y a través de expresiones gráficas o musicogramas². También se utilizan otros recursos de audición activa, como el empleo de los medios tecnológicos y audiovisuales y el seguimiento de la música con recursos verbales, corporales o de movimiento. (Véase Tabla nº 14)

Así, la preaudición, o interpretación previa con la voz o los instrumentos escolares del tema o motivo de la música que se va a escuchar, es un procedimiento que se emplea muy frecuentemente. La segunda técnica de audición activa que se presenta también muy frecuentemente es la instrumentación. Mediante este procedimiento, los alumnos interpretan el ritmo, la melodía y/o la armonía con instrumentos. Estos pueden ser de muy diversos tipos en función de la dinámica de la actividad y de la competencia instrumental de los alumnos: corporales, de creación propia con objetos de desecho, pequeña percusión, láminas, conjuntos de flautas, batería, guitarras, etc.

En tercer lugar, las tecnologías de la información se utilizan con frecuencia, bien en propuestas del libro o bien en el CD-ROM interactivo que acompaña cada uno de los textos.

El seguimiento de musicogramas y el movimiento y la danza son las técnicas de audición que se ofrecen en cuarto lugar de manera más frecuente. En total se han contabilizado veintiuna propuestas relacionadas con la danza y otros tantos musicogramas.

La comparación entre distintas versiones y el empleo de medios audiovisuales se emplean de manera frecuente, aunque en menor porcentaje que las anteriores técnicas. Por último, las técnicas de audición activa menos habituales son la dramatización y el seguimiento mediante recitados verbales, que sólo se contabiliza una vez.

El tratamiento de la audición mediante estrategias de audición activa presenta algunas diferencias entre los libros del proyecto. Si bien en todos la técnica más frecuente es la escucha mediante la técnica de la preaudición, apreciamos un enfoque distinto en los textos en función de los intereses de los alumnos a los que se destina. De

² En nuestra propuesta, entendemos la técnica del musicograma en un sentido diferente y más amplio que el formulado por Wuytack (1966, 1984, 2010): las representaciones visuales no se ajustan a sus cánones y no se circunscriben al repertorio de la música clásica.

esta manera, *Crescendo*, libro destinado a los más jóvenes, es el que más propone el seguimiento y escucha de la música mediante el movimiento y medios audiovisuales; en el libro *Crescendo plus*, las otras dos técnicas más habituales son la instrumentación y los musicogramas. En el libro *Crescendo Allegro*, destinado a alumnos de 4º de ESO, además de la instrumentación, encontramos más propuestas relacionadas con el uso de las TICS y actividades de audición en las que se comparan distintas versiones de la música.

A diferencia de otras editoriales, nuestros libros presentan un mayor número de propuestas activas. En concreto, respecto a la danza, con la que se trata de disfrutar y escuchar la música con el movimiento del cuerpo.

LIBRO	Hi.	Mov.	Dra.	Ins.	Mu.	Pre	Ver	Com.	Au	TIC
Crescendo	13	11	3	7	5	16	1	4	9	10
Crescendo plus	29	8	1	14	11	21	0	4	2	0
Crescendo Allegro	17	2	1	14	5	18	0	8	4	15
Total	59	21	5	36	21	55	1	15	15	25

Tabla nº 14. Registro de técnicas de audición en *Crescendo*

12.1.7. Repertorio de obras del siglo XX: obras y compositores

En el Anexo X se han registrado todos los títulos del siglo XX que aparecen en cada una de las unidades didácticas de los tres textos. Presentamos aquí el repertorio musical de todo el proyecto clasificado en los distintos tipos de música.

12.1.7.1. Música culta del siglo XX

En relación a la música culta compuesta en el siglo XX, en nuestra propuesta se ofrece una amplia variedad de obras musicales y compositores. En total hemos anotado sesenta y nueve títulos distintos que pertenecen a sesenta y seis obras diferentes. En *Guía de orquesta para jóvenes*, de Britten, se propone la escucha de dos fragmentos diferentes, ambos en el texto *Crescendo*; dos fragmentos en libros distintos de la zarzuela *Doña Francisquita*, de Amadeo Vives; y también dos fragmentos de *El sombrero de tres picos*, de Manuel de Falla. En general advertimos que está bien representada la variedad y multiplicidad de tendencias en la música del siglo XX, aunque algunos movimientos tienen mayor presencia. Por ejemplo, la corriente neoclásica o los nacionalismos de principios de siglo. Manuel de Falla es el compositor

del que se presenta un mayor número de audiciones (cuatro), seguido del inglés Benjamín Britten (tres), Igor Stravinsky (dos), Gershwin (dos) y los españoles Joaquín Rodrigo (dos) y Amadeo Vives (dos).³

OBRA	COMPOSITOR
“Percusión” <i>Guía de orquesta para jóvenes</i> “Inicio. Introducción de la orquesta” <i>Guía de orquesta para jóvenes</i> “Deo gratias”, <i>A ceremony of carols</i>	Benjamín Britten
Máquina de escribir	Leroy Anderson
Piccolo y Saxo y Compañía	André Popp
<i>Pedro y el lobo</i>	Serguei Prokofiev
“Y nos vamos pa Belén”, <i>Luna</i>	José María Cano
<i>Bolero</i>	Maurice Ravel
<i>El gato montés</i>	Manuel Penella
“¿Dónde vas con mantón de Manila?”, <i>La verbena de la paloma</i>	Tomás Breton
“Aire”, <i>Suite en re menor nº 3</i>	Bobby Mc Ferrin – J. S. Bach
“Tocata y fuga en re menor”. <i>Fantasia para percusión.</i>	Peter Gabriel – J. S. Bach
“La cofradía de la bulla”, <i>Doña Francisquita</i> “Fandango”, <i>Doña Francisquita</i>	Amadeo Vives
“Danza de los adolescentes”, <i>La consagración de la primavera</i> “Variaciones”, <i>El pájaro de fuego</i>	Igor Stravinsky
“Atardecer”, <i>El sombrero de tres picos</i> “Danza del molinero”, <i>El sombrero de tres picos</i> “Primer movimiento”, <i>Concierto para clave y cinco instrumentos de viento</i> “Nana”, <i>Siete canciones populares españolas</i>	Manuel de Falla
“Dos danzas rápidas”, <i>Danzas folclóricas rumanas</i>	Bela Bartok
“El Corpus en Sevilla”, <i>Suite Iberia</i>	Isaac Albéniz
“Gebet an Pierrot”, <i>Pierrot lunaire</i>	Arnold Schoenberg
“Danza del sable”, <i>Gayaneh</i>	Aram Khachaturian
“Danza de las hachas”, <i>Fantasia para un gentilhombre</i> “Estudiantina”, <i>Concierto para arpa y orquesta.</i>	Joaquín Rodrigo
“Primer interludio para piano preparado”, <i>Sonatas e interludios</i>	John Cage
<i>Música para instrumentos de baquetas, voces y órgano</i>	Steve Reich
“Reloj musical vienés”, <i>Háry Janos</i>	Zoltan Kodály
“Intermezzo”, Partita 1958	Xavier Montsalvatge
<i>Fantasia sobre Greensleeves</i>	Ralph Vaughan-Williams
<i>El condor pasa</i>	Daniel Alomía Torres
“Summertime”, <i>Porgy and Bess</i> (George Gershwin) <i>Rhapsody in blue</i>	George Gershwin
“Marcha nº 1”, <i>Pompa y circunstancia</i>	Eduard Elgar
“Andante”, <i>Concierto en sol mayor para dos mandolinas</i>	Yo-Yo Ma, Bobby McFerrin, Antonio Vivaldi
<i>Adagio para cuerdas</i>	Samuel Barber
<i>Stabat Mater</i>	Zoltan Kodaly
<i>Ionización</i>	Edgar Varese

Tabla nº 15. Repertorio de música culta del siglo XX en el método *Crescendo*

³ Las renovaciones de la música contemporánea de la segunda mitad del siglo XX se proponen también en nuestra propuesta como actividades de expresión. Por ejemplo, en el texto *Crescendo plus* se plantean dos actividades de composición mediante la realización de experiencias de música dodecafónica y de música concreta.

Algunos títulos coinciden con los de otras editoriales. Por ejemplo, para la presentación de los instrumentos de la orquesta se escuchan *Guía de orquesta para jóvenes* (Benjamin Britten), *Pedro y el lobo* (Sergei Prokófiev), y *Píccolo y Saxo y Compañía* (André Popp) e *Ionización* (Edgar Varèse); también se incluye la audición de algunas obras más frecuentes en otros textos, tales como *Bolero* (Maurice Ravel) o *La consagración de la primavera* (Igor Stravinsky). A diferencia de las propuestas de estas editoriales, se propone en mayor medida la audición de versiones de músicas del repertorio clásico compuestas por compositores del siglo XX (Peter Gabriel, Yo-yo Ma, Bobby McFerrin) y de la música escénica española (Tomás Bretón, Manuel Penella, José María Cano, Amadeo Vives).

12.1.7.2. Música popular moderna

En relación con el repertorio de música popular moderna, se ofrecen una variedad de estilos y tendencias a partir de obras musicales que forman parte de la historia de la música moderna: espiritual, gospel, swing, ragtime, rock, rock and roll, música de baile latinoamericano e hispanoamericano, pop, rock sinfónico, folk. En términos generales, esta propuesta es bastante conservadora y se decanta fundamentalmente por dos estilos. Por un lado, las distintas músicas de bailes latinos como la samba, la salsa, el mambo, el tango y el chachachá; por otro, títulos jazzísticos y músicos consagrados como Paul Desmond, Billy Strayhorn, Duke Ellington y Louis Armstrong. Este “clasicismo” se da tanto en la música de jazz como en los movimientos más significativos de la música moderna: Bill Haley, Elvis Presley, The Beatles, Bob Dylan, Simon and Garfunkel, Supertramp, Génesis, o Brian May, integrante del grupo Queen (véase Tabla nº 16). Se trata de artistas y grupos muy consolidados que han conseguido sobreponerse al paso de las décadas y ya forman parte del patrimonio cultural.

El listado de títulos de música moderna podría ampliarse con otros que aparecen en las bandas sonoras y que, por tanto, han sido clasificados dentro de la música cinematográfica. No se han incluido obras de estilos minoritarios, tampoco figuran éxitos recientes ya que los textos se publicaron en 2007 y 2008. Además, respecto a estos últimos, nos vimos obligados a renunciar a incluir algunas músicas “de moda” ya que la cantidad que la Sociedad General de Autores y Editores exigía en el pago de derechos de cita y reproducción en audio superaba con creces su interés pedagógico.

OBRA	COMPOSITOR
“In the mood”	Joe Garland
“Stand by me”	Ben E. King
“Brasil”	Ary Barroso
“Take five”	Paul Desmond
“Cuando tú nazcas”	Mocedades
“Rock around the clock”	Bill Haley
“That´s all”	Génesis
“Perfidia”	Dominguez-Cugat
“Quince años tiene mi amor”	Dúo Dinámico
“Yellow submarine”, Beatles concerto grosso nº 3	Peter Breiner
“What a wonderful world”	Louis Armstrong
“Nobody knows” “Oh when de saints” “Let my people go”	Negro espiritual
“Charleston”, Runnin´Wild	P.Johnson
“Obladí obladá”	The Beatles
“Rock my soul” “Happy day” (Gospel)	Gospel Gospel
“Old Joe Clark´s boogie”	Gerald Martin
“We will rock you”	Brian May
“Fool´s overture”, <i>Even in the quietest moments</i>	Supertramp
“Hallo Django”	Ulrich Führe
“Mambo nº 8”	Pérez Prado
“Blowing in the wind”	Bob Dylan
“Love me tender”	Elvis Presley
“El condor pasa”	Simon and Garfunkel
“Adagio para cuerdas en versión jazzística”	Samuel Barber y Víctor Entertainment
“The easy winners”	Scott Joplin
“Take the A train” “The C Jam Blues”	Billy Strayhorn y Duke Ellington Duke Ellington
“Cumparsita”	Matos Rodríguez

Tabla nº 16. Repertorio de música popular moderna en el método *Crescendo*

12.1.7.3. Repertorio de música cinematográfica

Respecto de la música cinematográfica, en la Tabla nº 17 pueden consultarse las obras musicales creadas para el cine que aparecen en *Crescendo*, así como sus compositores. A estos dieciocho títulos podríamos añadir otros del repertorio clásico, a los que se da un tratamiento “cinematoGráfico” por haber sido utilizados en películas, anuncios y series de televisión. En general, se aprecia una variedad de obras y de estilos musicales: sinfónico (*Star Wars*), canción pop (*Titanic*, *Streets of Philadelphia*), el musical (*Grease*, *Los chicos del coro*), rock sinfónico (*Carros de fuego*), minimalismo (*El piano*). Por otra parte, tienen cabida los nombres de los más importantes compositores de música cinematográfica: Williams, Nyman, Vangelis o Mancini; de Morricone se presentan las bandas sonoras de tres películas.

En comparación con las propuestas de otras editoriales, encontramos mayor concentración de este repertorio en el texto denominado *Crescendo*. Algunos títulos coinciden con los de otras editoriales; por ejemplo, *La guerra de las galaxias*, banda sonora propuesta en otros diez textos.

OBRA	COMPOSITOR
<i>El bueno, el feo y el malo</i> “Gabriel’s oboe”, <i>La misión</i> “Toto y Alfredo” <i>Cinema Paradiso</i>	Ennio Morricone
<i>Star wars</i>	John Williams
“Vois sur to chemin”, <i>Los chicos del coro</i>	Bruno Coulais
“My heart will go on”, <i>Titanic</i>	James Horner
“America”, <i>West side story</i>	Leonard Bernstein
<i>Piano concierto</i>	Michel Nyman
<i>Carros de fuego</i>	Vangelis
<i>The Flintstones</i>	Barbera/Curtin/Hanna
“Do,re, mi”, <i>Sonrisas y lágrimas</i>	Richard Rodgers y Oscar Hammerstein
<i>Streets of Philadelphia</i>	Bruce Springsteen
<i>The entertainer</i>	Scott Joplin
<i>Moon River</i>	Henri Manzzini
<i>Un americano en París</i>	George Gershwin
“Sugar, sugar”	The Archies
“Grease”, <i>Grease</i>	Jim Jacobs y Warren Casey
<i>La vida es bella</i>	Nicola Piovani

Tabla nº 17: Repertorio de música cinematográfica en el método *Crescendo*

12.1.7.4. Repertorio de world music

Este tipo de música es la menos empleada; sin embargo, nuestra propuesta es una de las que más títulos de world music aporta en comparación con otros proyectos editoriales. Como puede apreciarse en la Tabla nº 18, figuran manifestaciones musicales de entornos más alejados como Sudáfrica India, Myanmar, Indonesia, pero también del entorno europeo y de nuestro propio país, con obras de los gallegos Carlos Núñez y el grupo Luar Na Lubre, o del conjunto castellano La Musgaña.

OBRA	COMPOSITOR
Tzadir Katamar Shalom Javerim	Música de Israel
“Amanecer”, <i>Irmanade das estrelas</i>	Carlos Núñez
La Bamba	Ritchie Wallens /popular de Méjico
Entradilla	La Musgaña
«El gamelán» <i>La batalla final</i>	Música de Indonesia
“Homeless”, <i>Graceland</i>	Paul Simon
Canadian barn	Música de Escocia
“Bombé” <i>Lambarena-Bach to Africa</i>	J.S. Bach y Pierre Akendengué
<i>Canto de Biskra</i>	Música de Argelia
<i>Serenata</i>	Música de Unión de Myanmar
<i>Raga nocturna</i>	Música de India
“O son do ar”, <i>Plenilunio</i>	Luar Na Lubre

Tabla nº 18: Repertorio de world music en *Crescendo*

12.1.8. Criterios en la selección del repertorio

En la elaboración de la propuesta de audiciones del proyecto *Crescendo* nos guiamos por distintos criterios pedagógico-musicales que, a su vez, se inspiran y fundamentan en los tres pilares de la educación musical a los que se refería Swanwick (1991, p.14): “interés por las tradiciones musicales, sensibilidad para con los alumnos, y conciencia del contexto social y de la comunidad”. Considerando estos tres aspectos, enumeramos los distintos criterios por los que nos hemos guiado, sin que el orden en que se presentan supongan ninguna gradación entre ellos.

El primer criterio es la variedad, es decir, ofrecer músicas de distintas épocas y de distintos tipos. Consideramos que a lo largo de la educación Secundaria el alumno debe tener la oportunidad de escuchar una pluralidad de obras de distintos compositores, épocas históricas y estilos. Para ello, se seleccionaron obras no sólo del clasicismo y romanticismo, sino también de otras épocas más lejanas como la Edad Media y el Renacimiento y, fundamentalmente, más cercanas, como las músicas del siglo XX. No obstante, la audición no se plantea exclusivamente desde la historia de la música, ya que ésta es la que menos conecta con los intereses del adolescente, y por tanto, menos favorecerá una audición gratificante.

La variedad supone también escuchar diversos estilos musicales valorando la función de la música en cada uno de ellos. De ahí que se hayan incluido audiciones no

sólo de música clásica, sino también de música popular moderna, cinematográfica, folclórica y worldmusic.

La selección del repertorio de música popular moderna es la que nos planteó en su momento mayores recelos. Consideramos que un libro de texto escolar debe ofrecer obras del repertorio moderno no sólo en razón de su cercanía temporal con el alumnado, sino fundamentalmente en función de su calidad y posibilidades didácticas. La presencia de músicas efímeras, de estilos minoritarios o de carácter más radical podrían generar rechazo entre los profesores o, incluso, entre el alumnado. Los gustos de los adolescentes, tan enraizados en estas edades, pueden generar conflictos ya que ellos utilizan la música como fuente de rebeldía contra los adultos y como refuerzo de identificación con su grupo de iguales. En la Introducción del currículo oficial, se advierte de que, si bien debe considerarse como punto de referencia las preferencias del alumnado, “en la actualidad más que en otras épocas, la música es uno de los principales referentes de identificación de la juventud. El hecho de que el alumnado la sienta como propia constituye, paradójicamente, una ventaja y un inconveniente en el momento de trabajarla en el aula: ventaja, porque el valor, así como las expectativas y la motivación respecto a esta materia son elevadas; inconveniente, porque el alumnado al hacerla suya, posee sesgos confirmatorios muy arraigados⁴”. Por todo ello, consideramos que los éxitos más recientes deben integrarse en las audiciones escolares considerando las características y el entorno sociocultural del alumnado y, por tanto, la selección de este tipo de repertorio corresponde fundamentalmente al propio docente.

Respecto a la incorporación de muchas músicas tradicionales y folclóricas, hemos seleccionado obras tanto propias como de otras culturas, en el convencimiento de que mediante el conocimiento de la diversidad de la cultura musical tradicional, podemos comprender mejor nuestra propia cultura actual y apreciar las conexiones entre la música de las distintas culturas. En nuestra propuesta de audiciones, hemos otorgado mayor peso a manifestaciones musicales de las world music, en las que la música moderna se fusiona con la tradicional; sin embargo, la música popular y/o tradicional tiene mayor presencia en la expresión musical mediante canciones, danza y piezas instrumentales.

Respecto a la música escénica, se incluyen audiciones de musicales, obras creadas para el cine y fragmentos que han formado parte de bandas sonoras. Los títulos

⁴ Decreto 23/2007 de 10 de mayo.

seleccionados corresponden tanto a bandas sonoras emblemáticas de la historia del cine como a títulos más recientes⁵. Junto a la selección del repertorio, se proponen también diversas estrategias metodológicas, como la realización de grabaciones de sus interpretaciones, montajes audiovisuales, realización de diaporamas o análisis de la función de la música en la publicidad y en los medios de comunicación.

Un segundo criterio en la selección del repertorio es la globalización con el resto de los objetivos de la asignatura. Por ello, hemos elegido obras cuyas características musicales o culturales las convierten en susceptibles de integrarse en la programación de la expresión musical en las distintas unidades didácticas. Es decir, la percepción se relaciona íntimamente con la expresión y se desarrolla mediante procedimientos activos, en los que intervienen las expresiones vocal e instrumental, el movimiento y la danza.

Un tercer criterio es la atención al entorno del alumnado y a la conexión con su vida fuera del aula. Como ya dijimos, los objetivos, contenidos y actividades de cada unidad didáctica de los libros del proyecto *Crescendo* giran en torno a un tema que resulte motivador para los alumnos. En la selección de las audiciones musicales hemos considerado este criterio y, por tanto, se han elegido obras relacionadas con el tema de la unidad. Por ejemplo, en la unidad nº 5 del texto *Crescendo* cuyo título es “Al son del carnaval”, proponemos la escucha de las siguientes obras: “Carnaval de Venecia” de *Capriccio italiano* (Thaikowsky); “Las tortugas” de *El carnaval de los animales* (Saint-Saëns); “La cofradía de la bulla” de la zarzuela *Doña Francisquita* (Amadeo Vives); *Acuarela do Brasil* (Ary Barroso); y “Los pantalones del señor Fermín” (canto carnavalesco segoviano).

Por último, un cuarto criterio consiste en el interés musical de las obras propuestas y la capacidad de disfrute que éstas puedan generar. Así, se seleccionaron músicas que hemos comprobado a lo largo de nuestra trayectoria profesional que son del agrado de los alumnos. Generalmente, las obras de mayor duración suelen ser menos aceptadas, por lo que, en aras al interés pedagógico, en algunas de las audiciones⁶ no se ofrece la obra completa sino que se selecciona el fragmento sobre el cual se realiza la explotación didáctica.

⁵ Todos los títulos son anteriores a 2007, fecha de la publicación de los textos.

⁶ Nos referimos a sinfonías, sonatas u óperas.

12.1.9. Integración de las tecnologías

A lo largo de este trabajo hemos argumentado la importancia de integrar las tecnologías en el aula de música y particularmente en los procesos de audición musical. Además de la competencia artística, la música contribuye de manera directa al desarrollo de la competencia digital. El uso de los recursos tecnológicos en el campo de la música posibilita el manejo básico del hardware y el software musicales, los distintos formatos de sonido y de audio digital o las técnicas de tratamiento y grabación del sonido relacionadas, entre otros, con la producción de mensajes musicales, audiovisuales y multimedia. Además, las tecnologías aplicadas a la música interesan especialmente a los alumnos: “ya no son sólo receptores pasivos de la información que sale de la pantalla, ahora tienen la oportunidad de buscar la información que desean, navegar por una red de datos, “visitar” lugares lejanos, producir sus propios mensajes y, en muchas ocasiones, sus propias producciones y creaciones artísticas” (Giráldez, 2007b, p. 79). Y no debe olvidarse que forman parte muy frecuentemente de sus formas de ocio personal.

En general, *Crescendo* desarrolla la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento. Específicamente sobre el tema de nuestro trabajo, se plantean distintas estrategias de audición mediante medios tecnológicos, que exponemos a continuación.

12.1.9.1. Aplicación y análisis de las utilidades de la informática en la música

En nuestra propuesta se presentan las distintas utilidades de la informática en la música: reproducir y escuchar, guardar, buscar información componer, etc; en segundo lugar, se presentan los distintos medios de grabación y de reproducción del sonido en la actualidad y a lo largo de la historia; en tercer lugar, se analiza la difusión actual de la música mediante medios electrónicos y digitales; por último, se estudia de forma crítica la música “enlatada” y la influencia de los medios tecnológicos en la creación y difusión de todos los estilos y en el éxito de la música comercial. Por ejemplo, en el texto *Crescendo Allegro* se proponen, entre otras, las siguientes actividades: creación de un montaje audiovisual empleando el programa Movie Maker; elaboración de una presentación musical con imagen y sonido con el programa Power-point; realización de un videoclip para una canción; información sobre instrumentos electrónicos (teclados,

guitarra); creación de un blog; presentación de los distintos medios y técnicas de grabación.

12.1.9.2. CD-ROM

En nuestra propuesta también se plantea la audición musical a través de un software creado específicamente para los textos *Crescendo* y *Crescendo Allegro*. Se trata de un CD-ROM que contiene una combinación multimedia de recursos, con mezcla de lo visual y lo sonoro, y que facilita el aprendizaje de determinados contenidos de una forma interactiva y lúdica, así como la audición de las músicas. Las actividades del software pueden trabajarse de forma colectiva en clase con un ordenador conectado a un proyector de video o de manera individual y autónoma. En él se ha incluido también una selección de las obras musicales que aparecen en el Libro del alumno de modo que el alumno pueda escucharlas fuera del aula.

12.1.9.3. Libro digital para pizarra interactiva

En consonancia con los tiempos y las transformaciones que está experimentando el libro en formato papel, *Crescendo* y *Crescendo plus* se publican en 2011 en versión libro-digital. Se presenta en un software con una doble función. Por un lado, el libro digitalizado y, por otro, un programa que simula el funcionamiento de las pizarras digitales interactivas de manera que el libro digital pueda ser empleado desde el ordenador y el proyector. Esta digitalización de los textos favorece la presentación de materiales sonoros y visuales y su integración en un solo medio tecnológico. Supone un gran apoyo en las presentaciones del profesor porque facilita que las explicaciones sean más directas, interactivas, y capten mejor la atención de un alumnado acostumbrado a percibir la realidad a través de la imagen. Además de acceder directamente a las grabaciones en audio pinchando con el ratón del ordenador sobre el icono correspondiente, profesores y alumnos pueden realizar anotaciones manuscritas sobre la imagen proyectada del libro, dibujar sobre la pantalla, y, mediante el efecto lupa, seleccionar y ampliar la información.

12.2. Propuesta didáctica II: lanzar puentes entre la escuela y el entorno sociocultural del alumnado.

Integrar los aprendizajes formal, no formal e informal supone incluir en el aula todas las experiencias musicales de nuestros alumnos, que se producen tanto en el ámbito escolar como extraescolar. Ello se fundamenta en el convencimiento de que es posible aprender mucho fuera del aula de clase a partir de la toma de contacto con la música que se produce en el mundo real, sea el de sus propios gustos o los de otras realidades del entorno sociocultural. Por eso, consideramos que se deben integrar también las manifestaciones musicales que se celebran en el entorno cercano - tanto desde el punto de vista geográfico como temporal - y que conforman el contexto musical actual, independientemente de que el repertorio pertenezca o no al siglo XX. Nos referimos a conmemoraciones, conciertos, festivales, fiestas populares, programas de televisión, etc., de los que los alumnos participan en mayor o menor medida. Especial interés otorgamos a la asistencia a actividades planificadas de música en directo, diseñadas especialmente para ellos y que les abren una puerta a la música menos comercial.

En el siguiente apartado exponemos algunas estrategias en esta línea que hemos realizado desde nuestro trabajo como docente en Música en Secundaria.

12.2.1. La atención a los gustos del alumnado

La falta de atención a los gustos de los alumnos es uno de los más importantes motivos por los que se produce la descontextualización de la asignatura en la actualidad y, quizás, una de las razones por las que, en términos generales, la música es una de las asignaturas preferidas en primaria y de las menos consideradas en secundaria en los institutos de la Comunidad de Madrid (García Domínguez, 2005).

Desde nuestra experiencia, consideramos imprescindible partir de los gustos, aprendizajes y conocimientos previos. No olvidemos que, hoy en día, los adolescentes poseen un importante bagaje auditivo, ya que dedican varias horas al día a su escucha, y en ocasiones, interpretan, componen e incluso graban su propia música (Giráldez, 2010). Sin embargo, conocer y aceptar sus gustos no conlleva la obligación de adherirnos a ellos y/o trabajarlos en condiciones de exclusividad, sino más bien integrarlos con otras manifestaciones musicales, tal y como se nos sugiere en la Introducción del currículo: “La presencia de la Música en la etapa de Educación

Secundaria Obligatoria debe considerar como punto de referencia el gusto y las preferencias del alumnado pero, simultáneamente, debe concebir los contenidos y el fenómeno musical desde una perspectiva creativa y reflexiva, intentado alcanzar cotas más elevadas de participación en la música como espectador, intérprete y creador⁷.

Por otro lado, la tarea de integrar en el aula los distintos y numerosos estilos musicales que conoce el alumnado no es fácil, entre otros motivos porque el profesorado, al menos en nuestro caso, no está especializado en todos ellos. Swanwick (1991) opina que lo importante no es ser experto en una gran cantidad de músicas, sino ser sensible a muchas y experto en al menos una de ellas. Se exponen a continuación algunas estrategias para conocer los gustos de los alumnos.

En primer lugar, el análisis de sus respuestas en los cuestionarios de evaluación inicial y evaluación final que los alumnos cumplimentan en clase al comienzo y final de curso. En la prueba de evaluación inicial que pasamos a los alumnos se valoran sus competencias curriculares, así como sus hábitos y gustos musicales. Algunas preguntas son: ¿Cuántas horas al día escuchas música? ¿Cuándo escuchas música? ¿Qué cadenas de radio son las que más oyes? ¿Has participado en algún coro? ¿Sabes tocar algún instrumento? ¿Estudias música fuera del Instituto? ¿Cuál es tu grupo musical favorito? ¿Qué tipo de música te gusta más? ¿Asistes con tu familia a conciertos?

Según nuestra experiencia de varios años, concluimos que las respuestas a esta parte de la prueba nos aportan datos de interés desigual. Lo más relevante es que obtenemos un primer dato sobre la relación que tienen nuestros alumnos con la música fuera del aula, sus experiencias extraescolares, sus hábitos de escucha e información sobre el entorno musical familiar. Respecto a sus preferencias musicales, suelen nombrar en esta prueba inicial los títulos de los últimos éxitos del verano o bien a grupos o cantantes que nos resultan extraños y nos exigen búsqueda de información. Casi ningún alumno afirma escuchar obras de música clásica fuera de la clase de música.

En la autoevaluación de final de curso, se les pide nuevamente que nombren los estilos musicales, grupos y/o músicos que más les gustan. Generalmente no son los mismos que anotó en septiembre y éstos han variado ligeramente en función de las tendencias comerciales; algunos alumnos incluyen en esta relación los títulos de

⁷ Decreto 23/2007, de 10 de mayo.

músicas trabajadas en clase. También se les pide que nombren las obras musicales escuchadas en el aula que más les han gustado. Mayoritariamente las respuestas se inclinan hacia aquellas que han tocado o cantado y con las que, por tanto, han tenido una relación más intensa y cercana.

Junto a la aplicación de cuestionarios, quizás el medio más directo para conocer los gustos es escuchar directamente las músicas que ellos oyen. Se trata de ponerse en el lugar del alumno y acceder a “su música” mediante sus dos principales medios de acceso: la radio e Internet. Según Megías y Rodríguez (2003) y García Domínguez (2005), las cadenas más escuchadas son *Los 40 principales* seguida de Cadena Dial (15,5%), M80 (11,6%), Cadena 100 (10,1%), Top Radio España (5,6%) y RNE-3 (6,3%). Los gustos de los adolescentes suelen coincidir con las músicas y éxitos comerciales que emiten estas cadenas.

Otra forma de conocer los gustos es visualizando los vídeos musicales en los principales sitios que emplean los jóvenes para escuchar música, tales como Videos Musicales TV (www.videos-musicales.tv/), Youtube (www.youtube.com) o MTV (www.mtv.es) (Giráldez, 2010, p. 84).

Consideramos que la vía más eficaz es la presentación de sus grupos preferidos directamente en trabajos en grupo. Esta actividad, que anteriormente planteábamos en formato de trabajo monográfico, mediante murales y/o trabajos escritos, desde que disponemos de los medios tecnológicos en el aula se propone para ser elaborada con presentaciones de imagen y sonido, con programas como, por ejemplo, Power-Point. En los últimos cursos, se ha desarrollado esta actividad de audición de las músicas aportadas por los alumnos con buenos resultados y alto grado de motivación por su parte.

12.2.2. Acercamiento al entorno musical de la Comunidad de Madrid

12.2.2.1. Acceso a la vida musical del contexto

Madrid, como capital del Estado, es también una de las principales capitales culturales de España. Su oferta musical es muy amplia y diversa: ópera, ballet, musicales, conciertos de todos los estilos. La presencia de la música del siglo XX es cada vez mayor en la programación cultural; incluso emblemáticas salas de conciertos como el Auditorio Nacional o el Teatro Real acogen música de jazz, cine, moderna, flamenco, etc. Además, estas ofertas musicales y escénicas se extienden por los distintos

municipios de la Comunidad. Las Concejalías de Educación y Cultura de cada localidad desarrollan campañas culturales de difusión musical destinadas al público en general, y al escolar en particular mediante programas educativos. Por ejemplo, “Madrid, libro abierto”, del Ayuntamiento de Madrid en el que se incluyen también conciertos para escolares.

Especial interés suscita en nuestros alumnos la cartelera de “musicales”. Algunos de estos espectáculos programan también matinés para alumnos a un precio más asequible. Por último, dentro de las manifestaciones musicales del contexto, hemos de referirnos a las fiestas patronales de la capital, de los distintos barrios y de sus pueblos. En sus programas de fiestas suele figurar un amplio abanico de actuaciones musicales que abarcan desde los grupos más modernos, a los conciertos de música clásica, grupos folclóricos, certámenes de chotis, etc.

Desde nuestro punto de vista, una educación musical verdaderamente contextualizada debe fomentar el acceso a la música en el contexto cercano, independientemente del repertorio. Es decir, se debe tratar de promover la participación en la vida musical madrileña.

Enumeramos a continuación algunas estrategias para trabajar en el aula la oferta cultural y musical de Madrid.

1. El tablón de anuncios.

Se trata de un elemento físico del aula en el que los alumnos pueden “pinchar” distintas informaciones relacionadas con la actividad musical de la Comunidad de Madrid. La responsabilidad del tablón podría ser rotativa a lo largo del curso.

El tablón se organiza en dos apartados: notas de prensa y agenda cultural.

a) Notas de prensa, en el que se “pinchan” noticias recogidas en la prensa escrita o digital sobre manifestaciones musicales del entorno. Para ello, consultarán distintos periódicos⁸ además de la red Internet.

b) Agenda cultural: trabajos en grupo en los que se presenta la oferta cultural del barrio o del mes; en la última clase de cada mes, los alumnos aportan información de la cartelera musical de Madrid de todos los tipos de música.

⁸ En nuestro centro se dispone gratuitamente de forma diaria de varios ejemplares en papel de los periódicos El Mundo, El País y ABC y La Razón.

2. Conmemoraciones musicales.

A partir de los aniversarios y conmemoraciones de la fecha del nacimiento y/o fallecimiento de algún compositor, los organismos culturales suelen programar actividades para difundir su obra. Conferencias, exposiciones y conciertos nos ofrecen distintas posibilidades para obtener información y escuchar su música en vivo. Nos permiten también participar en la vida cultural de la localidad en torno al repertorio de músicos que, de esta manera, están de actualidad en la vida cultural.

Por ejemplo, en 2011 se celebra el bicentenario del nacimiento de Franz Liszt (1811-1886), el centenario del fallecimiento de Gustav Mahler (1860-1911) y el cuatrocientos aniversario del fallecimiento de Tomás Luis de Victoria (1548-1611).

3. Visitas culturales: Teatro Real, museos, centros educativos donde se imparte enseñanza musical, estudios de grabación, talleres de luthier, etc.

4. Asistencia a conciertos

La asistencia a conciertos en directo supone la participación en el contexto cotidiano de la práctica musical. Para el estudiante, significa una experiencia cercana e intensa, en la que se acerca a la música desde un entorno de aprendizaje más próximo al informal. Las orquestas y organismos culturales fomentan que los escolares accedan a las salas de conciertos. La finalidad última es la difusión y la captación de nuevos públicos. Dedicamos el siguiente apartado específicamente a los conciertos didácticos.

12.2.2.2. Conciertos didácticos

El antecedente de este tipo de actividades se produce en los años cincuenta con los televisados “Conciertos para jóvenes”, presentados por Leonard Bernstein. Los conciertos didácticos son concebidos y destinados específicamente para un público joven, con una finalidad educativa. Permiten acceder a la música en las mejores condiciones posibles de interpretación y producción. Conectan a niños, adolescentes y familias con la experiencia de la música en vivo, utilizando procedimientos didácticos adecuados para cada auditorio y circunstancia. Además, propician la creación de un nuevo público, más crítico y participativo.

El ámbito de los conciertos didácticos se ha venido caracterizando por la dispersión de iniciativas y la consiguiente falta de concentración de recursos⁹. Existen distintos formatos, si bien no cualquier actividad pueden ser considerada como tal ya

⁹ La Red de Organización de Conciertos Didácticos (ROCE) presenta un Catálogo de Recursos para Conciertos Didácticos en los que se localiza, recopila, selecciona y procesa de forma sistemática la información sobre este tema. <http://conciertosdidacticos.org/>

que a veces sólo se trabaja la audición durante la actuación, y no se considera el trabajo previo y posterior en el aula. El concierto didáctico es “una herramienta de trabajo insustituible, no solo por los beneficios in situ, sino, además, por los requerimientos de formación previos y sus posteriores implicaciones en el aula” (Muñoz y García, 2010, p. 192). Por ello, son fundamentales las guías didácticas que relacionen este aprendizaje con el escolar y sirvan de puente entre la clase de música y el concierto.

En el repertorio de los conciertos didácticos se está ampliando progresivamente la presencia de la música del siglo XX de todos los estilos. Los organizadores intentan que, si bien se difunden mayoritariamente músicas que no pertenecen al universo sonoro adolescente, éstas tengan relación con el entorno. No siempre importa la época o el tipo de música sino que ésta tenga conexión con la realidad¹⁰.

Como antes hemos indicado, las grandes orquestas, auditorios, teatros de danza, ópera y zarzuela de la Comunidad de Madrid promueven actividades pedagógicas con alumnos con la finalidad última de conseguir nuevos públicos. Estas iniciativas están patrocinadas con fondos públicos o por entidades financieras que, a través de su obra social y fundaciones, actúan como los mecenas del siglo XXI.

Realizamos aquí una breve reseña de algunas de las más significativas y, en nuestra opinión, de mayor calidad musical y didáctica.

Fundación Juan March

La Fundación Juan March es una de las de más veteranas en la programación de Conciertos didácticos. Desde 1975 organiza en su sede madrileña “Recitales para Jóvenes” destinados a alumnos de Primaria y Secundaria. La asistencia a estos conciertos puede combinarse con la visita a la exposición de arte que en ese momento se exhiba en la Fundación. Los conciertos tienen como principal objetivo “estimular la experiencia estética y musical en los estudiantes. En su planteamiento actual, estos Recitales para Jóvenes giran en torno a un tema concreto y se acompañan de explicaciones orales a cargo de un especialista, incorporando ejemplos sonoros y proyección de imágenes. Además, se complementan con una Guía Didáctica, disponible en la web de la institución, destinada a la preparación del concierto en el aula e integrada por textos, ilustraciones, fragmentos de audiciones, partituras y enlaces web

¹⁰ Por ejemplo, a finales de Febrero de 2011, próximos a las fecha del Carnaval, asistimos con nuestros alumnos a un concierto de música renacentista de Andriano Banchieri cuyo repertorio era *Festino nella sera del Giovedì Grasso avanti Cena* (Festejo para antes de la cena del jueves de Carnaval).

con vídeos relacionados”¹¹. El repertorio abarca distintas épocas y estilos, si bien se orienta principalmente hacia la música clásica.

Fundación Albéniz

Es una fundación de promoción cultural privada con carácter benéfico. Se eligió el nombre del músico Isaac Albéniz en homenaje a este compositor y pianista símbolo del renacer de la música española en la Europa de comienzos del siglo XX. Sus pilares son la divulgación, creación, formación e investigación; sus proyectos más conocidos, la Escuela de Música Reina Sofía y el Concurso Internacional de piano de Santander. Desde 1999 promueve los llamados “Conciertos para Escolares” con la finalidad de contribuir a la creación de nuevos públicos, a través de la formación musical de las nuevas generaciones, “que tiene su ámbito natural en la escuela, en cuyos principios educativos se encuentra la iniciación en las enseñanzas artísticas”¹². Estos conciertos, que están coordinados y dirigidos por la Escuela Superior de Música Reina Sofía, se celebran en la Sala de Cámara del Auditorio Nacional de Música. El guión del concierto corre a cargo de un presentador. El repertorio abarca distintas épocas y estilos, especialmente la música culta.

Teatro Real

El Teatro Real, como centro de producción y exhibición nacional de ópera, debe impulsar el conocimiento y afición por esta entre las generaciones más jóvenes. Con ese objetivo, el Teatro Real de Madrid afronta desde la temporada 2002/03, una nueva línea de programación orientada al público infantil y juvenil tratando de crear nuevos públicos de ópera y de intentar rejuvenecer la edad del público habitual del Teatro Real. En concreto, su proyecto “Ópera en Familia” impulsó una programación especial para que los más jóvenes asistieran al Teatro.

El Proyecto Pedagógico del Teatro Real es un programa dirigido a centros de Primaria y Secundaria que permite a los alumnos asistir a una representación de ópera abonando una entrada de precio reducido. Los intérpretes son jóvenes del programa “Opera Estudio”. Las representaciones se celebran en diversos auditorios, tales como el Teatro Canal, el Auditorio de la Universidad Carlos III de Madrid y el propio Teatro Real. El Departamento de Actividades Pedagógicas pone a disposición del profesor una

¹¹ <http://www.march.es/musica/jovenes/presentacion.asp>.

¹² <http://www.fundacionalbeniz.com>

guía didáctica para cada espectáculo, que puede consultarse en la página web desde un mes antes de la celebración del mismo.

El Teatro Real abre sus puertas al público general con visitas guiadas que realizan voluntarios de la asociación Amigos de la Opera de Madrid y a la que pueden asistir grupos de escolares acompañados de su profesor.

Fundación Caja Madrid

La Fundación Caja Madrid desarrolla programas en distintas áreas de la cultura. Su Programa de Música tiene como objetivo prioritario impulsar la cultura y el aprendizaje musical, así como recuperar y difundir buena parte de nuestro patrimonio musical. Con este fin, la Fundación organiza actividades musicales, promueve becas, impulsa proyectos de grabaciones discográficas y organiza conciertos escolares. El Proyecto Pedagógico está destinado exclusivamente a los centros escolares de la Comunidad de Madrid y pretende acercar la música clásica de todas las épocas a los alumnos de Primaria y Secundaria. La organización facilita una interesante guía didáctica con actividades para realizarse antes y después del concierto y convoca a los profesores a una reunión informativa y formativa.

Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” – Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

La Dirección General de Mejora de la Calidad de la Educación, a través de la Subdirección General de Formación del Profesorado y el Departamento de Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas del CRIF “Las Acacias” convoca anualmente una oferta de actividades dirigida a los centros públicos y concertados de Educación Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.

Esta convocatoria pretende fomentar la participación de los alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria en diferentes manifestaciones musicales, como conciertos didácticos con diferentes agrupaciones musicales, ensayos generales de la Orquesta y Coro Nacionales de España (OCNE), ensayos generales de la Orquesta y Coro de Radio Televisión Española (RTVE).

De estas actividades, concebidas como una excelente oportunidad de conocer y trabajar la música y las artes desde la experiencia del directo, sólo la primera modalidad es considerada concierto didáctico. El resto, aunque los organizadores aporten guías didácticas para ser trabajadas en el aula, suponen la asistencia al ensayo general de la

Orquesta. Por lo tanto, no es un concierto cuyo formato, repertorio y duración se destine a los alumnos, sino que más bien los estudiantes deben adecuarse al ritmo del director de la orquesta. Sin duda, supone una extraordinaria ocasión de conocer en primera persona cómo es el trabajo de los músicos.

Además de estas actividades, el CRIF “Las Acacias” desarrolla una interesante iniciativa que aúna la práctica musical, la creación y la audición; y mejora la contextualización de la música del aula: el proyecto *Adoptar un músico*, actividad formativa organizada por el CRIF en colaboración con el Departamento Pedagógico de la Orquesta y Coro Nacionales de España.

Se trata de una innovación pedagógica que persigue implicar activamente en la audición y en la práctica musical a los futuros oyentes. El objetivo de este proyecto es acercar la música “clásica” de distintas épocas a los alumnos de los Institutos, ayudarles a crear estructuras musicales haciéndoles partícipes en las fases de creación e interpretación y favorecer una escucha participativa de la música. Se trata, en definitiva, de convertir a los alumnos en creadores e intérpretes de música clásica en colaboración con los profesionales de la Orquesta Nacional. Según Ortega (2008, p. 47) “en estos proyectos, profesores y alumnos se acercan a la música y a sus autores trabajando mecanismos de composición básicos, adentrándonos en el entramado o en la estructura de las obras musicales (seleccionadas entre las programadas por la OCNE) para apropiarse de los mismos y generar nuevas propuestas sonoras”.

Los profesores que desarrollan la actividad reciben formación que posteriormente ponen en práctica con su grupo de alumnos. Todos ellos trabajan en la creación e interpretación conjunta de montajes sonoros basados en obras del repertorio sinfónico, contando para su desarrollo con el apoyo de una guía didáctica elaborada expresamente para cada proyecto con la colaboración de músicos de la OCNE y expertos en estas prácticas educativas. Las diferentes creaciones sonoras se muestran en concierto público en el Auditorio Nacional de Música de Madrid.

Respecto al repertorio del proyecto, se observa en el programa una orientación clara hacia la música del siglo XX. Así, desde el curso 2004-2005 en que éste se inicia, hasta el 2009-2010, se han trabajado diecisiete obras musicales, de las cuales diez están compuestas en el siglo XX. Son las siguientes: *El pájaro de fuego* (Stravinsky); *Bolero* (Ravel); *Water Concerto* (Tan Dun); *Historia del soldado* (Stravinsky) en dos ocasiones; *Vers, l Arc, en el ciel Palma* (Takemisu); *El mandarín maravilloso* (Bartok)

Cuatro interludios marinos de Peter Grimes (Britten); Cuatro danzas de Estancia (Ginastera); Tangazo (Piazzolla); y El Castillo de Barba Azul (Bartok).

Participamos en el proyecto en el curso 2007-2008 junto con otros seis institutos de la Comunidad de Madrid. La obra musical “inspiradora” de nuestra composición fue *El mandarín maravilloso* del compositor del siglo XX Bela Bartok; y nuestro músico “adoptado”, el trombón Don Francisco Guillén. Para los alumnos, un grupo muy heterogéneo de 4º de ESO integrado por estudiantes del grupo de referencia pero también de los programas de Integración y Diversificación, la experiencia constituyó un acontecimiento excepcional muy relevante. Valoraron muy positivamente haber tenido el privilegio de interpretar música con otros institutos y con solistas de la Orquesta Nacional de España en la Sala de Cámara del Auditorio Nacional de Música.

Desde nuestro punto de vista, y en relación con el tema que nos ocupa, este proyecto es muy interesante, entre otras, por las siguientes razones. En primer lugar, facilita el contacto con alumnos y profesores de otros centros; en segundo lugar, se cuenta con apoyo externo dentro del aula; en tercer lugar, facilita el aprendizaje de los alumnos al poder escuchar a los “músicos adoptados” en directo. Además dignifica la asignatura, aumenta el gusto por la materia y los alumnos pueden apreciar la aplicación directa de la música de clase en un entorno de músicos profesionales.

12.2.3. Actividades musicales de ámbito extraescolar

Como ya hemos señalado, fuera del ámbito escolar los alumnos “aprenden música” en los contextos formal e informal. Esta aportación pretende la integración de dichos aprendizajes dentro de nuestra aula, de manera que podamos buscar puentes de conexión entre los dos entornos.

Citaremos a continuación algunas iniciativas.

En el entorno de la educación formal, promover la realización de actividades extraescolares musicales y establecer vías de comunicación y coordinación con los profesores y monitores de dichas actividades. En este sentido, en nuestro centro hemos promovido desde el Departamento de Música dos actividades extraescolares relacionadas con la música, que están subvencionadas por el Plan Local de Mejora y Extensión de los Servicios Educativos en Centros Escolares del Distrito de Latina: “Danza y expresión corporal” e “Iniciación instrumental” (Guitarra). Además, se ha intentado fomentar que los alumnos asistan a centros educativos en los que se imparte

música reglada o no reglada: Conservatorios de Música y Escuelas Municipales de Música.

En el entorno de la educación informal, impulsar la creación de grupos musicales y vocales facilitando aulas e instrumentos para crear y aprender música.

Y, por último, se ha fomentado la participación de los alumnos como intérpretes y oyentes en las festividades escolares. Navidad, Día de la música, Día de la Paz, Carnaval, Día del Libro, Fin de curso, etc. son algunas de las celebraciones escolares de las que, en mayor o menor medida, participan los centros. Son excelentes ocasiones para favorecer actuaciones musicales en las que se integren las músicas y los aprendizajes musicales de los tres entornos y conseguir que el alumnado sienta como suyo lo que allí se está interpretando.

12.2.4. Audición y análisis musical través de los medios de comunicación en los que opera la imagen

Dada la importancia de la imagen en nuestro tiempo y específicamente en los hábitos de audición musical entre los jóvenes, consideramos imprescindible integrar en el aula el empleo y análisis de los vídeos musicales. Como señala Giráldez (2010, p.79) “los jóvenes adquieren cada vez más aprendizajes en contextos informales, en parte debido al incremento y desarrollo de las herramientas tecnológicas que facilitan el contacto con la música y la práctica musical”. Ello favorecerá que los alumnos estén más motivados y abiertos para la escucha, accedan mejor a los tres planos de la audición, especialmente en el plano musical; también permitirá el acceso a la música en su contexto, fuera de la clase, de la mano de sus protagonistas. En definitiva, la imagen aporta no sólo nuevos datos a la audición, sino que también acerca el mundo real al alumno.

El uso de las posibilidades de la imagen está muy condicionado por la formación del profesorado y por los recursos materiales de que se disponen en el centro. En nuestro caso, no somos especialistas en el uso de las TIC en el aula y los medios no son abundantes. El acceso a las aulas de Informática en el periodo lectivo de nuestra materia es escaso, ya que están utilizadas por las asignaturas del Departamento de Tecnología. Sin embargo, podemos disponer en el aula de un ordenador con conexión a Internet y un proyector. Esto nos ha permitido iniciarnos en la tarea de integrar la imagen y el sonido en las actividades diarias del aula.

Además de la visualización de películas, vídeos didácticos, presentaciones de los trabajos multimedia elaborados por los alumnos y de otras actividades interactivas en formato CD-ROM, venimos trabajando específicamente la explotación didáctica de las posibilidades de *You Tube*, enorme archivo de vídeos gratuitos. En un comienzo, los vídeos “se bajaban” al inicio de la actividad, lo que ocasionaba bastantes problemas de gestión del aula debido a la lentitud del proceso y a los continuos fallos de la conexión a Internet. Desde el curso 2009-2010, los vídeos, tras ser seleccionados se graban previamente con el programa *A Tube Catcher*. En la actualidad, hemos creado un banco de vídeos que recoge las propias audiciones de la programación. Contiene distintas interpretaciones de orquestas, solistas, coros y grupos musicales de diversos estilos, así como videoclips, montajes audiovisuales, reportajes, etc. La mayoría de los vídeos han sido seleccionados por los profesores del Departamento y una minoría, por los alumnos. La proyección de vídeos nos permite también la visualización, valoración y análisis crítico de vídeos aportados por los alumnos, que, mayoritariamente, pertenecen a grupos musicales de música moderna. Junto a los aspectos musicales, trabajamos su relación con la imagen en vertientes tales como la estética, el color, la velocidad, los mensajes explícitos e implícitos, etc. También hemos sometido a crítica algunos programas musicales y ceremonias de entrega de premios musicales y cinematográficos (Grammy, banda sonora de los Oscar, de los Goya, etc.).

En un futuro inmediato seguiremos formándonos y realizando experiencias en las que la imagen suponga un recurso de mejora de la audición tanto en sus aspectos tecnológicos como didácticos, con el firme convencimiento de que es un magnífico medio de enlace entre la música del aula y la de fuera del aula.

Conclusión

A lo largo de este capítulo hemos expuesto algunas propuestas didácticas propias encaminadas a la contextualización de la audición musical en Secundaria y a la conexión entre los entornos de aprendizaje formal, no formal e informal, desde nuestra doble condición de autora de libros de texto y docente de música en Secundaria.

Las propuestas se refieren tanto a la selección del repertorio de audiciones de música del siglo XX como al tratamiento que recibe la audición.

En la primera parte del capítulo nos centramos en la enseñanza formal y presentamos el repertorio y tratamiento de la audición que ofrecemos en nuestros libros

de texto (*Crescendo*). En estos manuales, la audición de obras musicales es un proceso relevante que se enmarca en una metodología activa, práctica, interactiva y globalizada, en la que la percepción musical está íntimamente relacionada con la expresión musical. Estos textos ofrecen una visión de la audición no historicista ni basada en la música del pasado, sino integradora de diversos entornos sonoros desde el punto de vista geográfico, temporal o estilístico.

Respecto al repertorio seleccionado, la música del siglo XX supone aproximadamente la mitad de las audiciones del proyecto en general. Dentro de la música clásica del siglo XX, se ofrece una variedad de estilos, con mayor presencia de las corrientes de primera mitad del siglo XX. De los treinta y seis compositores que aparecen, Falla, Britten, Stravinsky, Gershwin y Rodrigo son los que se escuchan en más de una ocasión. También están ampliamente representados las distintas corrientes dentro de la música cinematográfica (sinfónica, vocal, musical, moderna, etc) y la música popular moderna. Respecto a esta última, abundan los estilos de baile latinos, de jazz y están representados las principales manifestaciones de la historia de la música moderna. Si bien el porcentaje de world music es mucho menor, es superior al de otras editoriales. Para seleccionar el repertorio, los criterios empleados se basaron en ofrecer una amplia variedad de épocas y estilos; en la globalización con los contenidos de la asignatura; y en su capacidad de despertar interés en los alumnos y de generar aprendizajes significativos.

Dos son las principales características del tratamiento didáctico: la audición activa y la repetición de la escucha con diferentes estrategias, de manera que en cada repetición se experimente un plano diferente de la audición. Los tres textos de *Crescendo* presentan diferencias entre ellos en cuanto al repertorio y al enfoque que éste recibe, en función de los intereses de los alumnos a los que se destinan.

Publicada en 2007, esta propuesta de libros de texto está abierta a su actualización y a la incorporación de repertorio más reciente de todos los tipos de música¹³. Con la publicación de los textos en formato digital se abren nuevas posibilidades a la audición y nuevas vías de investigación.

En la segunda parte del capítulo nos referimos a algunas propuestas para integrar los entornos extraescolares, con el firme convencimiento de que es posible aprender fuera del aula. El quehacer de un profesor que pretende ofrecer un currículo

¹³ Generalmente es la música moderna la que suele generar más dificultades de índole económica.

contextualizado no debe limitarse a las propuestas del libro de texto, sino que éstas necesitan que el profesor las adapte a sus alumnos y las integre en las múltiples posibilidades musicales que le ofrece su propio entorno escolar y el contexto cultural.

La primera estrategia que propusimos consistía en interesarse por conocer los gustos de los alumnos, sin que ello suponga tener que adherirnos incondicionalmente a sus preferencias. Conocidas éstas, el docente puede potenciar el acercamiento al entorno musical en el contexto cercano¹⁴, independientemente del repertorio, del tipo de música y de la época.

Una de las mejores fórmulas para escuchar música en vivo son los conciertos didácticos, actuaciones musicales en las que los alumnos conocen la realidad musical en su verdadero contexto. Si además se acompañan de un trabajo previo y posterior en el aula, los alumnos conectan sus aprendizajes escolares con la experiencia vivida en el entorno extraescolar. En nuestra opinión, la Fundación Juan March, Fundación Albéniz, el Teatro Real, la Fundación Caja Madrid y el CRIF “Las Acacias”, entre otros, son organismos que ofertan a los centros educativos de toda la Comunidad de Madrid conciertos didácticos de calidad musical y pedagógica.

Otra interesante iniciativa es la promoción de actividades musicales extraescolares fuera y dentro del centro; así como la gestión de medios y recursos que posibiliten actividades musicales de aprendizaje informal. Estas enseñanzas que se producen fuera del aula se integrarán en la expresión musical del aula y formarán parte de los conciertos y recitales del centro con motivo de fiestas escolares, de manera que el espectro auditivo no se reduzca a las audiciones de los libros de texto y los conciertos didácticos, sino que se amplíe con las experiencias musicales en las que participan los propios alumnos.

Por último, queremos señalar que la exposición de estas aportaciones personales han supuesto un proceso de investigación personal a partir de cuál estamos en mejores condiciones de optimizar nuestra realidad educativa presente y futura en sus dos facetas de autora y de docente.

Una vez presentada nuestra aportación, en el capítulo 13 se exponen las conclusiones finales de los dos contextos de la investigación (libros de texto y opiniones del profesorado), se presentan las principales aportaciones de nuestro trabajo y se formulan nuevas vías para la investigación.

¹⁴ En nuestro caso, la amplia oferta musical de la Comunidad de Madrid.

CAPÍTULO 13. LA AUDICIÓN DE MÚSICA DEL SIGLO XX EN LA COMUNIDAD DE MADRID. CONCLUSIONES FINALES DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS DOS CONTEXTOS INVESTIGADOS

Introducción

No es tarea fácil sintetizar en un capítulo todo el largo camino recorrido en esta investigación. Dado el carácter descriptivo de la misma, los resultados obtenidos y las conclusiones alcanzadas se han expuesto parcialmente en los capítulos anteriores. En el presente, expresaremos las conclusiones finales complementarias tras el proceso de triangulación en los dos contextos investigados: los libros de texto y los docentes, ambos agentes de la selección del repertorio. Además, trataremos de dar respuesta a los interrogantes y objetivos de la investigación.

El tema de nuestro trabajo es el repertorio de audiciones musicales de obras del siglo XX en las aulas de Secundaria de la Comunidad de Madrid. La audición es uno de los procedimientos educativos fundamentales según se refleja en el currículo oficial del área; sin embargo, desconocíamos qué músicas se escuchan, en función de qué criterios se seleccionan y cuál es el modelo cultural que se transmite en nuestras aulas.

En definitiva, la finalidad principal de nuestra investigación era determinar el repertorio de obras que se escuchan en las aulas de Educación Secundaria y averiguar el peso de la música del siglo XX en ellas. De esa forma, se podría responder así a nuestro principal interrogante: ¿se ofrece un repertorio de audiciones de obras compuestas en el siglo XX y en qué proporción con respecto al de otras épocas? Además, pretendíamos identificar los criterios de los profesores y de los autores de los materiales curriculares para la selección de las obras musicales. En el comienzo de la investigación nos surgieron a su vez otros interrogantes: ¿qué músicas se escuchan en las aulas de Secundaria? ¿Cuál es el estilo musical predominante? ¿Se escuchan obras contemporáneas o de épocas pasadas? ¿Qué criterios siguen los profesores y los autores de los libros de texto para elegir el repertorio de audiciones? ¿Escuchan todos los alumnos las mismas obras? ¿Ofrecen los profesores y los libros de texto una visión de la

audición historicista y basada en la música del pasado o integradora de diversos entornos sonoros desde el punto de vista geográfico, temporal o estilístico? ¿Existe alguna relación entre la música de fuera del aula y la música del aula? ¿Es la audición musical un procedimiento descontextualizado? A lo largo de la investigación, han ido surgiendo nuevos interrogantes derivados, a los que hemos atendido también sin desviarnos de los objetivos nucleares de nuestro estudio.

13.1. Metodología de la investigación

Se trata de una investigación educativa descriptiva y multimetódica, en la que se combinan el enfoque cuantitativo y el cualitativo. Las conclusiones finales se obtienen a partir de la triangulación de las informaciones obtenidas mediante los distintos procedimientos.

Tras analizar la bibliografía existente sobre el tema y los métodos y resultados de otras investigaciones, se eligieron los dos contextos de estudio (los libros de texto y el profesorado) y los enfoques metodológicos correspondientes. Para estudiar los textos escolares y conocer la propuesta de repertorio que éstos realizan, se optó por el análisis de contenido; para conocer las opiniones y creencias de los profesores y la función que ejercen en la selección del repertorio, se eligió la encuesta en sus dos modalidades de cuestionario y entrevista.

13.1.1. Análisis de contenido

En el capítulo 4 demostramos cómo los autores de los textos y las editoriales ejercen un papel relevante en la transmisión de la información, en la selección curricular, y cómo determinan el enfoque metodológico. En concreto, respecto a nuestro tema de estudio, comprobamos cómo seleccionan el repertorio de audiciones. Los libros de texto son, hoy por hoy, el recurso educativo más utilizado en las aulas en general y también en las aulas de música de Secundaria. Lo demuestra la existencia de una amplia gama de libros de texto en el mercado destinados a una materia que no tiene gran carga lectiva, ya que sólo se imparte con carácter obligatorio en dos de los cuatro cursos de Secundaria. Antes de la LOGSE sólo Edelvives, Luis Vives y Bruño en *Expresión dinámica* en *EGB*; y Everest y Santillana en *Música para 1º de BUP* publicaban textos para nuestra asignatura; en cambio, en la actualidad, todas las editoriales disponen de

textos para música. Incluso algunas de ellas, como Pearson o Teide, editan dos líneas editoriales.

Con la intención de describir el repertorio que las editoriales seleccionan, hemos realizado en la primera fase de la investigación un análisis de contenido de los libros de texto de música de Secundaria editados en el Estado español a partir de 2006. Se ha analizado una muestra muy amplia formada por un total de veintiocho libros que cumplen estos criterios: ser materiales curriculares destinados al alumno publicados a partir del año 2006, en lengua española y utilizados en la Comunidad de Madrid. Las editoriales analizadas han sido doce. Por orden alfabético son las siguientes: Almadraba, Anaya, Casals, Editex, Edelvives, Everest, Marfil, McGraw-Hill, Pearson, Santillana, S.M. y Teide.

El proceso se desarrolló en varias fases. En la primera se determinó la opción metodológica; en la segunda se seleccionó la muestra en función de su accesibilidad; en la tercera se determinaron las unidades de análisis y se elaboró un instrumento específico para la recogida de datos; en la cuarta se procedió al análisis de los datos y se obtuvieron los resultados y conclusiones. El volumen del material analizado ha sido mayor que en investigaciones anteriores (Vilar, 1998; Ibarretxe, 2008). Las variables y categorías de estudio fueron la presencia de la audición musical, los tipos de música (cultura, étnica y folclórica o tradicional, popular moderna, cinematográfica, cultura o clásica anterior al siglo XX, world music), las técnicas de audición activa, los compositores del siglo XX y las obras propuestas para la audición.

En el Anexo II puede consultarse el instrumento de recogida de datos; en el III, el vaciado del instrumento de registro del análisis de libros de texto; y en el IV, las tablas de datos con el vaciado del instrumento de registro.

13.1.2. Encuesta y entrevista

En los capítulos 2 y 3 nos referimos al papel que ejerce el profesorado en el tercer nivel de concreción del currículo. El docente es el responsable último de la selección curricular, ya que el currículo vigente no es cerrado y burocrático sino “práctico o de proceso” (Blázquez y Lucero, 2009, p.202) y en él los profesores juegan un importante papel porque deben asumir responsabilidades en la elaboración y desarrollo del propio currículo.

Para conocer el repertorio de audiciones de las aulas y saber qué músicas se proponen a los alumnos en las actividades de audición, realizamos un segundo proceso de investigación, consistente en un estudio de encuesta entre el profesorado de Música de Secundaria de la Comunidad de Madrid que se completó con entrevistas.

En la encuesta participó una muestra representativa en tamaño y características formada por ciento cuarenta y cuatro profesores seleccionados mediante los distintos muestreos: no probabilístico, probabilístico, por accesibilidad y por “bola de nieve”. Los profesores encuestados presentan una amplia heterogeneidad en función de su formación inicial, nivel educativo en el que imparten la asignatura y área territorial del centro de destino. Predomina el profesorado de centros públicos, las profesoras frente a los profesores y la franja de edad más frecuente se sitúa entre los 30 y los 45 años.

La investigación se desarrolló en tres fases. En la primera o de preparación se elaboró un cuestionario que fue validado por una encuesta piloto y por la prueba de jueces; se averiguó la población y se seleccionó la muestra inicial por muestreo probabilístico. En la segunda fase o de desarrollo de la investigación aplicamos la encuesta. Se recogieron los cuestionarios mediante correo electrónico, entregados en mano, de manera indirecta o directamente a la investigadora, y en distintas actividades de formación permanente para profesores de música. En la tercera fase o de análisis, realizamos un vaciado manual seguido del tratamiento estadístico de los datos mediante el cálculo de porcentajes y medidas de centralización. Efectuamos después la representación gráfica de los resultados, para posteriormente analizarlos y elevar las conclusiones.

En el Anexo V figura el instrumento o cuestionario para el análisis de datos y en el Anexo VI, el vaciado del instrumento de registro.

Con posterioridad a la encuesta, realizamos entrevistas a catorce profesores de Música de Secundaria, de perfiles profesionales variados seleccionados por su accesibilidad, su labor profesional y su diversidad. Con sus opiniones, recogidas en la entrevista semiestructurada, hemos obtenido datos que no pudimos alcanzar con el cuestionario a los profesores. Este proceso de investigación también se desarrolló en varias fases. En la primera, elegimos el tipo de entrevista y elaboramos el guión de la misma; en la segunda, realizamos personalmente las entrevistas de manera individual; en la tercera, realizamos la transcripción y resumen, el análisis cualitativo de los datos y redactamos las conclusiones.

En el Anexo VII puede consultarse el Guión de la entrevista; en el Anexo VIII el resumen y transcripción de las entrevistas y en el Anexo IX el vaciado del análisis de datos de la entrevista.

Mediante el contraste de estos resultados con los obtenidos en las fases anteriores y la triangulación de la información, completamos los objetivos de nuestra tesis. A continuación, planteamos las conclusiones en función de los objetivos e interrogantes que nos planteamos al inicio de la investigación.

13.2. Relevancia de la audición en las aulas de Secundaria

Basándonos en los trabajos anteriores a los que nos referimos en el marco teórico, partimos en nuestra investigación de una hipótesis inicial: *La audición musical es una actividad relevante, de la cual un porcentaje muy bajo del repertorio corresponde a la música del siglo XX y recibe un tratamiento historicista.*

Analizamos a continuación sólo la primera parte de la frase y valoramos al peso específico de la audición dentro de la asignatura.

El currículo vigente de Música en Secundaria se rige, como en el resto de las materias, por la LOE y por el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Los contenidos, objetivos y criterios de evaluación de la asignatura se presentan en torno a dos ejes entroncados por el lenguaje musical: la expresión musical y la percepción. La mitad del currículo, por tanto, se refiere a la discriminación auditiva y a la audición de obras musicales. Además, están vinculados con la audición diez de los catorce objetivos de la Música en Secundaria, dos bloques de contenidos de cada curso y gran parte de los criterios de evaluación. De los catorce objetivos, diez se relacionan explícitamente con la audición¹. En los cursos 2º y 3º, la audición corresponde a dos de los cuatro bloques de contenido; en 4ª curso, está en dos de los tres bloques. Las intenciones del currículo respecto a la audición son bastante ambiciosas. En líneas generales, se pretende que los alumnos escuchen una variedad de géneros y estilos, aprecien la función de la música en distintos contextos, conozcan y utilicen medios audiovisuales y tecnologías de la información, elaboren juicios críticos, valoren el silencio y reconozcan los estilos de diferentes periodos de la historia de la música.

¹ Los objetivos relacionados con la audición son los números 3, nº 4, nº 5, nº6, nº 7, nº8, nº9, nº10, nº 11, nº12 y nº13.

El análisis de los libros de texto nos confirma que la actividad de audición de obras musicales es muy relevante en los textos de Secundaria. La mayoría de los textos escolares analizados presentan un alto porcentaje de audiciones. Es la actividad que se propone con mayor frecuencia y, en general, tiende a una progresión ascendente en su número según avanzan los cursos de la ESO. También hemos podido comprobar que la audición musical recibe un tratamiento muy desigual en las distintas editoriales y cursos respecto al número de audiciones, el porcentaje en relación con el total de actividades y su media por unidades didácticas.

Las editoriales que ofrecen mayor número de audiciones son Casals, Marfil, Teide y Pearson². Por otro lado, los textos, priorizan especialmente la audición musical frente a otro tipo de actividades. Es el caso de los textos de Everest, McGraw-Hill y Editex, en los que, aunque el número de audiciones no es muy elevado, la audición musical es la práctica prioritaria, que se contrapesa con una escasa aparición de actividades de expresión musical (canto, instrumentos o movimiento). Otras editoriales, como SM y Santillana, no otorgan mucha importancia a la audición.

El profesorado también concede un importante peso específico a la audición en sus programaciones y prácticas del aula; es una actividad que se realiza con frecuencia y periodicidad. Un 41% del profesorado trabaja la audición en todas las sesiones de clase y un 44% en cada dos sesiones. El curso en el que más se propone la escucha de obras musicales es en 3º de la ESO. Consideran que escuchar música es fundamental aunque es una de las actividades del aula que menos atrae a los alumnos.

13.3. Descripción del repertorio de las audiciones escolares a partir de lo reflejado en los textos escolares de Secundaria y en las opiniones del profesorado

En respuesta al objetivo nº 1, nos planteamos descubrir el repertorio mediante la investigación en los dos agentes en la selección del repertorio: los textos escolares y el profesorado. Como ya indicamos, el currículo oficial vigente formula entre los objetivos de la asignatura Música en Secundaria “escuchar una amplia variedad de obras de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales” y “reconocer los distintos estilos de la historia de la música”; sin embargo, no existe referencia a ninguna obra

² Nos referimos al proyecto *Dando la nota* de Pearson.

musical concreta. La selección de las músicas que se escuchan en el aula corresponde en último lugar al docente y a su programación. Si ésta se basa fundamentalmente en el proyecto de una editorial, la selección musical vendrá determinada también por los autores de los textos.

En el primer capítulo del marco teórico, nos referimos a la dificultad de clasificar los distintos tipos de música. Tras la revisión documental³ optamos por atender en nuestro estudio a las siguientes tipologías: clásica o culta anterior al siglo XX, contemporánea o culta del siglo XX, popular moderna, popular folclórica y étnica, cinematográfica y world music. En el análisis de contenido agrupamos los datos registrados en variables conforme a esta tipificación. Sin embargo, en la encuesta para los profesores, se nos planteó la necesidad de establecer una clasificación más concreta y completa de los distintos géneros musicales. Ampliamos la taxonomía con una variedad de estilos de la historia de la música y del siglo XX e intentamos que fuese acertada, clara y fácilmente entendida por el profesorado. En total, los profesores nos informaron de la frecuencia con la que proponen la actividad de audición en el aula respecto a veintitrés estilos de música diferentes, correspondientes a todas las variables estudiadas en el análisis de contenido.

Analizamos a continuación la presencia de cada una de ellas, tomando como punto de partida el análisis de los libros de texto y lo expresado por los profesores.

Del análisis de los textos escolares podemos concluir que, por término medio en todos los cursos de Secundaria, el tipo de música que más se propone es la clásica con un porcentaje medio de un 43% de las audiciones propuestas. Le sigue la música moderna con un 25% y después la cinematográfica y la música culta del siglo XX, que se escuchan en un 12% de las audiciones respectivamente. Las menos escuchadas son la música folclórica y la étnica (6% en total) y las world music (2%). El total de audiciones de música compuesta en el siglo XX alcanza el 50,65%. Estos datos varían y se matizan en función del curso académico y de la editorial; y también según nos estemos refiriendo a las asignaturas obligatorias o al conjunto de la Secundaria.

De esta manera, a la hora de extraer conclusiones debemos observar variabilidad en los datos si consideramos sólo los dos cursos en los que se imparte música en la Comunidad de Madrid con carácter obligatorio (2º y 3º de ESO), ya que, en 4º curso,

³ Austin, 1984; Alsina y Sesé, 1994; Cripps, 1999; Fubini, 1973,1993; Grout, 1988; Lanza, 1987; Michels, 1995; Morgan, 1991; Salvetti, 1986; Vinay, 1986.

Música es una asignatura que no cursan todos los alumnos de ESO. Las principales diferencias se refieren a las audiciones de música clásica y a las de música popular moderna: la música culta anterior al siglo XX presenta un mayor grado de escucha, situándose en un 53% de media entre 2º y 3º, frente al 43% de media entre los tres cursos de Secundaria. Por el contrario, la música moderna, se ve reducida a un 14,5% de media entre 2º y 3º cursos, frente al 25% que se presenta como media entre los tres niveles. También se observa un aumento en la música culta del siglo XX en 2º y 3º (14,5%), frente al 6% de 4º de ESO.

El nivel en el que se observa el mayor porcentaje de audiciones de los distintos periodos de la música clásica es en 3º de la ESO, ya que un 60% se destina a las audiciones del Medievo, Renacimiento, Barroco, Clasicismo y Romanticismo; porcentaje al que se suma un 14% integrado por obras de distintos estilos de música culta del XX. Es decir, aproximadamente una tercera parte de las audiciones corresponden a la historia de la música occidental, desde la Edad Media al siglo XX. En 2º curso también es el estilo clásico el predominante, con un 46%; pero el repertorio es más heterogéneo y dicho estilo está seguido por la música popular moderna, cuya presencia es aproximadamente un 17%. Dentro del repertorio del siglo XX, la música culta tiene menor presencia en 4º de ESO (6% de audiciones) que en 2º y 3º, cursos en las que se sitúa en una media de 14,5%. Las editoriales que muestran más tendencia a la música culta anterior y posterior al siglo XX en 3º son Everest, Edelvives y McGraw-Hill; en 2º, Marfil; y en 4º, Everest, cuyo texto desarrolla un programa centrado en la historia de la música española.

La música moderna es la más propuesta en 4º de la ESO, superando el 44% de las audiciones de los textos analizados; mucho menor es en 2º curso donde alcanza un 17%, y aún menor en 3º, curso con sólo un 12%. Las editoriales Teide, Marfil y Casals dan más peso a la música moderna; por el contrario, Everest apenas incluye repertorio moderno y se fundamenta en el clásico o culto.

La música cinematográfica es más escuchada en 4º con una frecuencia del 15% de las audiciones. En 2º, se propone en un 11% de las audiciones; y en 3º, el porcentaje es menor (9%). Teide es la editorial que más audiciones dedica a la música de cine.

Las músicas populares de raíz folclórica y étnica tienen una aparición escasa. Se escuchan más en 2º (9% de las audiciones) y en 4º (7%) y, mucho menos, en 3º (3%).

Las world music tienen una presencia anecdótica; en todos los cursos y en todas la editoriales el número de audiciones se sitúa en un 2%.

Según las opiniones y creencias de los profesores, en Secundaria se escucha una amplia variedad de estilos musicales, aunque algunos tienen mayor presencia que otros. El estilo musical más programado por los profesores es el Clasicismo musical (Haydn, Mozart, Beethoven), un periodo de la historia de la música que transcurre sólo durante algo más de cincuenta años. Un 55% por ciento del profesorado afirmó proponerla de manera muy frecuente en sus aulas. En segundo lugar, las músicas más escuchadas son las del Romanticismo, según lo indicado por un 52% del profesorado. Las obras que más se escuchan en tercer lugar sí son contemporáneas; se trata de la música cinematográfica, presentada muy frecuentemente por un 50% del profesorado.

Dentro de la llamada música clásica o culta anterior al siglo XX, las diferentes épocas presentan desigual presencia. Las de los periodos clásico y romántico se proponen muy frecuentemente; la del Barroco, Renacimiento e Impresionismo, más ocasionalmente; la música de la Edad Media, poco; y menos aún las de los estilos del siglo XX de la llamada música culta: así el Neoclasicismo y la música vanguardista son las que menos se programan para la audición. Sorprende especialmente que el Impresionismo, la música vanguardista y el Neoclasicismo sean los únicos estilos en los que un sector del profesorado ha manifestado no proponer nunca.

La música popular moderna se escucha menos que la clásica. Ningún estilo de música popular moderna aparece en clase frecuentemente más allá de las bandas sonoras de películas que participan de este estilo. Los géneros que ofrecen los profesores algunas veces a sus alumnos son el jazz, el pop y la música “de moda”, quizás, como veremos por ser los géneros de música moderna coincidentes con sus gustos. Otros se ofrecen poco, como el folk o el rock; y otros, muy poco, como el flamenco, el rock, el rock sinfónico, el punk/heavy, hip-hop, el reggaeton y otros estilos de danza latina.

La música popular folclórica y la étnica es escuchada en menor medida todavía que la popular moderna. Tanto la música popular española como otras manifestaciones populares no occidentales son poco escuchadas. Un 12% manifestó no programar nunca música folclórica. También nos sorprende que un 13,19% no respondiese al ítem de música étnica, mostrando un absoluto desinterés por este tipo de música.

Respecto a la música escénica, ya hemos indicado que un 50% del profesorado propone la escucha de música cinematográfica de manera frecuente, por lo que este tipo de música tiene una considerable presencia. Por el contrario, la aparición de la llamada world music es muy escasa porque se escucha poco o de manera ocasional.

La comparación entre los resultados de los dos contextos analizados nos ofrece muchas similitudes en lo referente al repertorio de audiciones en los cursos 2º y 3º de la ESO. Los datos son más divergentes en el panorama general de toda la Secundaria debido a que, como dijimos, la asignatura en 4º no se imparte en todos los centros⁴. Podemos, en definitiva, establecer las conclusiones que señalamos a continuación.

El profesorado comparte los planteamientos de los libros de texto en lo referente a los estilos musicales del repertorio de audiciones, aunque efectúa algunas modificaciones. Por un lado, reduce o minimiza la escucha de algunos tipos de música de las que aparecen en los libros, especialmente las audiciones de música popular moderna y las de estilos de música contemporánea del siglo XX. Por otro, amplía el repertorio del género cinematográfico aumentando el número de audiciones de música de películas más allá de las que se ofrecen en los manuales. Los autores de los textos se esfuerzan en ofrecer un repertorio heterogéneo, en el que estén representados todos los tipos de música, que se ve modificado por el criterio de los profesores. Aún así, estos otorgan más importancia a la música clásica anterior al siglo XX, frente a las músicas compuestas en ese siglo. El estilo de menor aparición es la world music seguida de las manifestaciones de música tradicional.

En general podemos afirmar que el repertorio de audiciones de la música escolar de los centros de Secundaria de la Comunidad de Madrid es variado y heterogéneo y en él están representados la mayoría de los estilos aunque con mayor presencia de la música clásica anterior al siglo XX que la del siglo pasado.

13.4. Los estilos musicales más frecuentes en los libros de texto

En respuesta al objetivo nº 2, y dada la envergadura del trabajo realizado con una muestra tan amplia de textos, dedicamos aquí un apartado a la descripción de los estilos musicales reflejados en los textos. También nos detendremos en la aplicación que realizan los profesores de este repertorio en el aula.

Como ya dijimos, se han analizado veintiocho libros de texto publicados por doce editoriales. Generalmente, la totalidad de los libros estudiados se destinan a un solo curso académico. Con relación a los autores de los textos, once de las doce editoriales analizadas presentan los nombres de los autores en lugares prioritarios.

⁴ En nuestra investigación, sólo un 35,71% de los profesores entrevistados imparte Música en 4º.

Solamente la editorial Santillana no indica el nombre del autor, ya que la obra está creada por su Departamento de Ediciones Educativas. Los libros de las editoriales Everest, Pearson, Teide están firmados por un solo autor o autora en cada uno de sus textos; en el resto de las editoriales, están elaborados por más de un autor.

De las doce editoriales analizadas, los autores de nueve de ellas son también profesores de Secundaria que compatibilizan la elaboración de textos escolares con el ejercicio de la docencia, tanto en la Comunidad de Madrid como en otras: Valencia (Almadraba, Pearson), Cataluña (Casals, Teide), Aragón (Edelvives). Como excepciones, nombraremos a Eva Gancedo, la coordinadora del equipo de autores de los libros de Anaya, que no es profesora de Secundaria sino compositora, entre otras músicas, de bandas sonoras; y a los autores de la editorial Everest: Emilio Casares y Maria Cruz Gómez-Elegido, que son, respectivamente, profesor universitario de la Facultad de Musicología y Ciencias de la Música e inspectora de Educación.

En la apariencia externa de los libros de texto, hemos observado homogeneidad en los formatos, el tipo de ilustraciones y la utilización frecuente de fotografías en vez de ilustraciones. El formato más frecuente es el vertical y la mayoría no son libros fungibles. Paradójicamente, los textos se parecen entre sí por el continente y no por el contenido. En general son muy heterogéneos en la secuenciación de los contenidos, la distribución de la programación en unidades didácticas y, en lo relativo la audición de obras musicales, tanto en su aplicación didáctica como en la selección del repertorio.

La mayor o menor audición de los distintos tipos de música en los libros de texto ya fue presentada en el punto anterior. Con la finalidad de matizar las conclusiones, nos vamos a detener en un análisis diferenciado de los diferentes estilos que programan las editoriales analizadas, que presentamos por orden alfabético.

En los textos de la editorial Almadraba, en términos globales, la música de distintos estilos del XX es ligeramente mayoritaria y supone un 57% del total frente al 41% de audiciones de música clásica anterior al siglo XX, y al 12% de la música popular. De todos los estilos del siglo XX, la música popular moderna es la más favorecida.

En los textos de la editorial Anaya, la música culta anterior al siglo XX y la música popular folclórica suman un 45% del total de audiciones. El 55% restante lo conforman los distintos estilos dentro del siglo XX. Dentro de estos últimos, la música popular tiene la mayor presencia y la world music, la menor. Sorprende la escasa

aparición de la música cinematográfica exceptuando la creada por Eva Gancedo, autora del texto y compositora especializada en música de cine.

En términos globales, la editorial Casals presenta un planteamiento de los distintos tipos de música bastante heterogéneo, con la excepción de la poca presencia de la world music. Sin embargo, la música clásica es mayoritaria en 2º curso y la moderna, en 4º curso.

El texto analizado de la editorial Edelvives destinado al curso 3º de la ESO presenta una acusada orientación hacia la música culta o clásica de todos los siglos.

El análisis de los textos de Editex muestra una clara inclinación también hacia la historia de la música, con una presencia mayoritaria de la música culta, nula de la world music, escasa de la tradicional y baja de la cinematográfica.

Everest es una de las editoriales que presenta un enfoque más histórico, ya que opta por un repertorio fundamentado en la música clásica anterior al siglo XX, con una media del 60% del repertorio, aunque estas cifras son mayores en 3º y en 4º.

Del análisis de cuatro textos de la editorial Marfil deducimos que el repertorio se orienta preferentemente hacia la música compuesta en el siglo XX, con un porcentaje del 63% del total siendo la música popular la más habitual (35%) seguida de la cinematográfica (14%).

En el único texto analizado de la editorial McGraw-Hill (3º), se opta por un repertorio destinado mayoritariamente a la música culta o clásica anterior al siglo XX. A diferencia de otros textos, no figura ninguna audición de música popular, pero sí un porcentaje más elevado de músicas de las llamadas world music.

El repertorio de los textos denominados “Dando la nota” de la editorial Pearson tiende mayoritariamente hacia la música clásica anterior al siglo XX. Esta es presentada con un planteamiento cronológico de la historia de la música y con un interés especial por la música sinfónica del siglo XIX. Los libros analizados de la editorial Santillana presentan un repertorio de audiciones con una presencia similar de la música clásica y de los distintos estilos del siglo XX. A diferencia de otros proyectos editoriales, los textos de Santillana ofrecen un mayor porcentaje de músicas de la llamada world music.

Los textos de la editorial SM muestran un repertorio en que más de la mitad de las audiciones son de música clásica y, dentro de las músicas del siglo XX, la categoría mayoritaria es la culta.

Por último, la editorial Teide ofrece un repertorio fundamentado en la música popular moderna, seguida de la clásica. La música culta del siglo XX, la tradicional y la

world music son minoritarias. Existen grandes diferencias entre los dos textos analizados ya que corresponden a proyectos distintos dentro de la propia editorial y a autores diferentes.

Desde el punto de vista de los profesores, en el marco conceptual señalamos que los textos son muy usados, que la ingente oferta editorial denota que existe un importante mercado y que son un producto de consumo rentable.

En nuestra investigación, hemos descubierto que la selección del repertorio realizada por los manuales es un criterio de gran peso en la selección curricular. Solamente un 21% de los docentes tiene en poca consideración las propuestas de los manuales. Además, comentamos en el punto anterior que el repertorio reflejado en los textos se asemeja bastante a las respuestas de los profesores.

En esta tesis, hemos obtenido algunos datos sobre la utilización de los textos escolares. Sólo un 40% del profesorado emplea linealmente las audiciones que figuran en los manuales. El material sonoro que aporta la editorial como material complementario en el Libro del alumno y en la Guía didáctica del profesor son muy empleados. Así, casi un 75% de los docentes maneja en sus clases las grabaciones de audio que facilitan las editoriales, lo que supone una ayuda en su tarea. En concreto, el 88% afirma utilizar mucho las propuestas de audiciones y las grabaciones los libros de texto, pero adecuándolas a su propio criterio.

Los profesores amplían o eliminan algunos tipos de músicas, según su criterio, como hemos visto en el punto anterior. Por tanto, podemos afirmar que los profesores que utilizan textos no están delegando de su función de selección curricular, tal y como nos sugerían algunos estudios que abordamos en el marco teórico. Más bien consideramos que realizan la selección del repertorio a partir de las orientaciones de los libros de texto y no de las indicaciones del currículo. De esta manera, los textos pasan a conformar un nuevo eslabón dentro de los niveles de concreción curricular.

Por otro lado, hay que destacar que la selección curricular ejercida por los libros de texto emana del propio colectivo docente, ya que como hemos dicho, en nueve de las doce editoriales analizadas los autores son profesores de música en ejercicio en la Educación Secundaria.

12.5. Obras más escuchadas en Secundaria

El tercero de los objetivos de esta investigación era averiguar cuáles son las obras que se escuchan en las aulas de Secundaria. En este capítulo, al referirnos al repertorio hemos nombrado estilos, tipos de música y periodos de la historia de la música. Sin embargo, el repertorio verdaderamente lo forman las obras que se escuchan. La relación sería muy extensa y muchos de los títulos ya han sido expuestos en los capítulos 7, 10 y 11. Los nombres de las obras son muchos, variados y diferentes. Intentaremos aquí sintetizar y elevar conclusiones generales obtenidas de los dos entornos analizados.

En la primera fase de la investigación o análisis de contenido de los textos escolares contabilizamos el número de audiciones totales, las clasificamos según el estilo de música y realizamos el estudio estadístico para valorar la mayor o menor presencia de los estilos musicales. Se registraron aquellas audiciones de música compuesta en el siglo XX que aparecen en más de una ocasión o cuyo compositor ha sido registrado más de una vez. Excepcionalmente se anotaron los títulos que figuran sólo una vez en la categoría de world music, dado el escaso volumen de información sobre este tipo de música. En el capítulo 7, se presenta una relación de compositores y obras del siglo XX más frecuentes, recogidas de los datos del total de los veintiocho libros analizados. De manera más concreta, en el Anexo IV figuran los listados de obras y compositores del siglo XX que aparecen con mayor frecuencia agrupados según el tipo de música. Intentaremos aquí ofrecer una síntesis y nombrar las obras musicales del siglo XX que más proponen los libros de texto. Para ello, reflejamos los títulos que se repiten en al menos cuatro textos escolares y que, por tanto, tienen mayor incidencia entre la población escolar que los escucha.

En la Tabla nº 19 puede observarse que el título que aparece en más textos escolares es el de la banda sonora *Star wars* de John Williams, encontrado en diez de los veintiocho textos analizados. En segundo lugar, es *Carmina Burana* de Carl Orff la obra que más se repite, ya que se propone en nueve textos escolares. En tercer lugar, ocho textos ofrecen distintos fragmentos de *La Consagración de la primavera* de Stravinsky. En cuarto lugar, situamos los títulos que se han registrado en siete ocasiones, dos de ellos pertenecen a la música culta (*Bolero* de Ravel y *El sombrero de tres picos* de Falla), uno a la música escénica (*Westside story* de Bernstein) y uno a la

música popular, el espiritual *Oh when the saints*. En un quinto lugar se encuentran las obras que hemos registrado en seis ocasiones: son pertenecientes a la música clásica del siglo XX, como las obras de los compositores españoles Joaquín Rodrigo y Manuel de Falla con *El concierto de Aranjuez* y *El amor brujo* respectivamente; y a la música moderna, como *We are the champions* del grupo Queen y la canción *Imagine* de John Lenon.

TÍTULOS	Nº DE AUDICIONES	NT ⁵ : Música culta siglo XX	NT:Cine/ Escénica	NT:Popular Moderna
* <i>La guerra de las galaxias</i> (Williams)	10		1	
* <i>Carmina Burana</i> (Orff)	9	1		
* <i>La Consagración de la primavera</i> (Stravinsky)	8	1		
* <i>Bolero</i> (Ravel)	7	2		
* <i>El sombrero de tres picos</i> (Falla)	7		1	
* <i>Westside story</i> (Bernstein)	7			1
* <i>Oh when the saints</i>	7			
* <i>Concierto de Aranjuez</i> (Rodrigo)	6	2		
* <i>El amor brujo</i> (Falla)	6			
* <i>We are the champions</i> (Queen)	6			2
* <i>Imagine</i> (Lennon)	6			
* <i>Guía de orquesta para jóvenes</i> (Britten)	5	5		
* <i>Ionización</i> (Varese)	5			
* <i>Variaciones para una puerta y un suspiro</i> (Henry)	5			
* <i>En un mercado persa</i> (Kételbey)	5			
* <i>Lamentaciones por las víctimas de Hiroshima.</i> (Penderecki)	5		2	
* <i>The sound of music</i> (Rogers y Hammerstein)	5			
* <i>Psicosis</i> (Herrman)	5			1
* <i>We will rock you</i> (Queen)	5			
* <i>Madame Butterfly</i> (Puccini)	4	4		
* <i>Canto de los adolescentes</i> (Stockhausen)	4			
* <i>Variaciones para piano</i> (Webern)	4			
* <i>Pacific 231</i> (Honneger)	4			
* <i>El rey león</i>	4		10	
* <i>Ghost</i>	4			
* <i>La vida es bella</i>	4			
* <i>Los chicos del coro</i>	4			
* <i>Memorias de Africa</i>	4			
* <i>Titanic</i>	4			
* <i>The Entertaniner</i>	4			
* <i>Los Picapiedra</i>	4			
* <i>Gladiador</i>	4			
* <i>Desayuno con diamantes.</i>	4			
* <i>Bohemian Rapsody</i> (Queen)	4			2
* <i>I can't get no satisfaction</i> (Rolling Stones)	4			
Total		15 títulos	14 títulos	5 títulos

Tabla nº 19. Títulos de audiciones registrados con mayor frecuencia en los libros de texto

⁵ NT es una abreviatura de número de títulos registrados de este tipo de música.

Los títulos que se presentan más frecuentemente en un sexto lugar son cinco obras del repertorio clásico o culto, dos del cinematográfico y una del popular moderno. Son las siguientes: *Guía de orquesta para jóvenes* (Britten), *Ionización* (Varese), *Variaciones para una puerta y un suspiro* (Henry), *En un mercado persa* (Kételbey), *Lamentaciones por las víctimas de Hiroshima*, (Penderecki), *The sound of music* (Rogers y Hammerstein), *Psicosis* (Herrman) y *We will rock you* (Queen).

Por último situamos en un séptimo lugar las obras que hemos registrado en cuatro libros de texto diferentes. Pertenecen a la música culta del XX los títulos *Madame Butterfly* (Puccini), *Canto de los adolescentes* (Stockhausen), *Variaciones para piano* (Webern), *Pacific 231* (Honneger); corresponden a la cinematográfica distintos fragmentos de las bandas sonoras de las películas *El rey león*, *Ghost*, *La vida es bella*, *Los chicos del coro*, *Memorias de Africa*, *Titanic*, *El golpe*, *Los Picapiedra*, *Gladiator*, *Desayuno con diamantes*. Dos títulos de la música moderna también se han registrado en cuatro libros de texto: *Bohemian Rhapsody* de Queen y *I can't get no satisfaction*, de los Rolling Stones.

Analizando las características de estas obras observamos grandes presencias y grandes ausencias. En primer lugar, la predominancia de la música culta y la música sinfónica frente a la popular moderna. Esto se debe a que hemos registrado más títulos de música clásica del XX y a que muchas de las obras de música de cine participan del estilo sinfónico. Es el caso de *La guerra de las galaxias* (la obra más escuchada de todas), *Memorias de Africa*, *Desayuno con diamantes*, *Gladiator* o *La vida es bella*.

Dentro de la música culta, de los quince títulos más escuchados, sólo seis pueden considerarse pertenecientes a las vanguardias: *Ionización* de Varese, *Variaciones para una puerta y un suspiro* (Henry), *Lamentaciones por las víctimas de Hiroshima* (Penderecki), *Canto de los adolescentes* (Stockhausen), *Pacific 231* (Honneger) y *Variaciones para piano* (Antón Webern).

Observamos también que predomina cierto “clasicismo” dentro de la música popular moderna, ya que los títulos más registrados son clásicos de la historia de la música moderna, bien por tratarse de espirituales muy difundidos, como *Oh when the saints*, canciones pop muy popularizadas, como *Imagine* de Lennon, o grandes hitos del rock, como *We will rock you*, *Bohemian rhapsody* y *I can't get no satisfaction*. El listado de títulos de música moderna podría ampliarse con las obras clasificadas en el apartado bandas sonoras de música moderna, por ejemplo *El rey león*, *Titanic* con la canción *My heart will go on* o el tema inicial de *Los picadiedra*.

Las grandes ausencias corresponden a los estilos de música moderna más minoritarios o menos conocidos por los adultos (punk, heavy, folk, reggae, hip-hop, reggaeton y otros estilos de música latinoamericana), así como las world music.

En la encuesta a los profesores de la segunda fase de la investigación éstos manifestaron cuáles son las audiciones que más gustan a sus alumnos. Dado que la memoria y la repetición propician el gusto por la misma, de sus respuestas obtuvimos información indirecta sobre las obras que más se escuchan en las aulas, tanto de la música del siglo XX como de la de otras épocas. Se anotaron los veintisiete títulos más reproducidos y que nombramos a continuación.

Respecto a la música clásica anterior al siglo XX, debemos señalar que citaron asiduamente quince títulos que corresponden a tres periodos: Barroco, Clasicismo y Romanticismo. Los cinco títulos del Barroco son *Suite clásica n° 3* y *Conciertos de Brandemburgo* de Bach, *Las cuatro estaciones* de Vivaldi, *Mesías* de Haendel y el *Canon* de Pachelbel. Los seis títulos del Clasicismo son *Sinfonía de los juguetes* de Leopoldo Mozart, *Pequeña serenata nocturna*, *La flauta mágica* y *Réquiem* de Amadeus Mozart, *Novena Sinfonía* de Beethoven y “*Sinfonías de Beethoven*⁶”. Los cuatro títulos del Romanticismo son *Danza macabra* y *El carnaval de los animales* de Saint Saens , *Carmen* de Bizet y *La bohème* de Puccini.

Entre las obras del siglo XX, los profesores se refirieron reiteradamente a diez títulos de música culta de dicho siglo, seis de música moderna y tres de bandas sonoras. Del primer grupo son las siguiente obras: *Concierto de Aranjuez* de Rodrigo, *Carmina Burana* de Orff, *La Consagración de la primavera* de Stravinsky, *Reloj sincopado* y *Gato valseador* de Anderson, *Los Planetas* de Holst, *Guía de Orquesta para Jóvenes* de Britten, *Summertime* de Gershwin, *Adagio* de Barber y *Bolero* de Ravel.

Los seis títulos registrados de música moderna son *No woman no cry* de Bob Marley, *Let it be* de Los Beatles, *I cant´get no satisfaction* de Rolling Stones, *Superstition* de Steve Wonder y *Just dance* de Lady Gaga y *Tarara* de la Gabriela de Camarón. Los profesores nombraron también a cuatro grupos españoles (Mago de Oz, Amaral, El Bosco y Canto del Loco) y a tres extranjeros (Mamas and The Papas, Depeche Mode y AC/DC), pero no especificaron el nombre de ninguna obra.

Debe señalarse que fueron recogidos solamente los títulos de tres bandas sonoras (*El último mohicano*, *Los Picapiedra* y *Los chicos del coro*) y no con mucha asiduidad,

⁶ Cita textual de las respuestas de los profesores.

a pesar de que los profesores manifestaron con anterioridad trabajar con mucha frecuencia la música cinematográfica.

De la comparación entre los dos contextos investigados sólo podemos entresacar aquellos títulos que se repiten: *Los Picapiedra*, *Los chicos del coro*. De la misma manera, en la música moderna, profesores y textos sólo han coincidido en *I can't get no satisfaction*; los profesores han ofrecido un repertorio más actualizado y menos “clásico” que el de los textos.

Respecto a la música culta se han producido más coincidencias entre los dos contextos investigados. Por ello, no nos cabe duda de que el repertorio de audiciones que se ofrece a nuestros alumnos se compone de *Carmina Burana*, *Concierto de Aranjuez*, *La Consagración de la primavera*, *Bolero* y *Guía de Orquesta para jóvenes*.

Por último, nos ha sido imposible, con los escasos datos obtenidos, extraer conclusiones sobre las obras más escuchadas de músicas no occidentales o world music.

12.6. Presencia de la música del siglo XX en las aulas de Secundaria

Para responder al objetivo nº 4 de nuestra investigación y por tanto, valorar la presencia de la música del siglo XX en nuestras aulas hemos atendido en los dos contextos investigados a dos aspectos. El primero de ellos es si se escucha con mayor frecuencia obras musicales de actualidad o si, por el contrario, predomina la audición de músicas compuestas en siglos pasados; en segundo lugar, quiénes son los compositores y/o grupos del siglo XX con mayor presencia y a qué corriente o estilo pertenecen dentro de la variedad de la música contemporánea.

Respecto a los libros escolares, como ya hemos señalado, ofrecen un repertorio en el que aproximadamente la mitad de sus obras corresponden a la música creada en el siglo XX, aunque existen diferencias por curso.

Para analizar de manera cualitativa la música del siglo XX que se escucha en nuestras aulas, nos detendremos en aquellos compositores que aparecen frecuentemente, bien porque figuran en un número elevado de textos o porque un mismo texto lo propone varias veces (véase Tabla nº 20).

The Beatles el grupo, más representativo del pop, es el que más veces se repite y del que hemos registrado el mayor número de audiciones (24), con un total de doce

títulos diferentes. Los más anotados son las canciones *Yesterday*, *Yellow submarine* y *Let it be*, compuestas por el beatle Paul McCartney.

El segundo con mayor incidencia es John Williams, compositor de la corriente sinfonista y creador de conocidas bandas sonoras como *En busca del arca perdida*, *La guerra galaxias*, audición que se repite en diez textos, o de *Harry Potter*, que también figura en un manual. Otros compositores muy frecuentes de música cinematográfica son Henry Mancini con dieciséis registros de audiciones de siete títulos diferentes de bandas sonoras; y el griego Vangelis, cuya banda sonora *Carros de fuego* figura en cinco textos o, en cuatro respectivamente, los títulos *Blade Runner* y *1492, la conquista del paraíso*.

COMPOSITOR	Nº DE AUDICIONES	N.C. ⁷ . Culta siglo XX	N.C. Cine	N.C. Popular moderna
The Beatles	24			1
John Williams	23		1	
Manuel de Falla	17	1		
Henry Manzini	16		1	
Queen	15			1
Vangelis	14		1	
Igor Stravinsky	13	1		
Arnold Schoenberg	11	1		
Louis Amstrong	11			1
Carl Orff , Maurice Ravel	9	2		
Krzysztof Penderecki , Steve Reich, Joaquín Rodrigo Leonard Bernstein, Bernard Herrmann, Rolling Stones, Bob Dylan	7	3	2	2
Karlheinz Stockhausen, Edgar Varese, Ennio Morricone	6	2	1	
Gustav Mahler, Benjamín Britten, Isaac Albéniz, Pierre Henry, Albert Kételbey, Antón Webern. Rogers y Hammerstein, Hans Zimmer, James Horner John Lenon, Elvis Presley, Benny Goodman, Supertramp ,Mecano, Deep Purple, Charlie Parker, Miles Davis, Chuck Berry, Chick Corea, Extrechinato y tú	5	6	3	11
Giacomo Puccini, Richard Strauss,Arthur Honegger Andrew Lloyd Webber, Elton John, Coulais y Barratier, John Barry, Michel Nyman, Zimmerman, Maurice Jarre, Scott Joplin, The Police, Duke Ellington, Bruce Springsteen Mikel Jackson, Steve Wonder, Serrat, Otis Redding, Dizzy Gillespie	4	4	7	7
		Total: 20	Total: 26	Total: 23

Tabla nº 20. Compositores y grupos registrados con mayor frecuencia en los libros de texto

⁷ N.C. es abreviatura de número de compositores registrados de este tipo de música.

Ocupa el tercer lugar en el listado general Manuel de Falla, escuchado en diecisiete ocasiones en los textos analizados, mayoritariamente con *El sombrero de tres picos*, *El amor brujo* y *Canciones populares españolas* obras del nacionalismo musical español del siglo XX.

El grupo de rock Queen es el siguiente exponente de la música moderna más frecuente, ya que hemos encontrado quince audiciones, seis de las cuales corresponden a *We are the champions* y cinco a *We will rock you*.

Igor Stravinsky, una de las máximas figuras del siglo XX, ocupa el séptimo lugar entre los compositores y grupos más escuchados. Se han registrado trece audiciones en total, de las cuales más de la mitad corresponde al ballet ruso la *Consagración de la primavera*.

Le siguen dos músicos que tienen el mismo número de audiciones, once, pero son muy diferentes: el músico de jazz Louis Armstrong y el representante de la escuela de Viena, Schoenberg. Carl Orff y Maurice Ravel son escuchados en nueve ocasiones pero solamente con una obra de cada uno de ellos: *Carmina Burana* y *Bolero* respectivamente.

Como puede apreciarse, los primeros once compositores y/o grupos están muy difundidos en los libros de texto con una frecuencia que, en el caso de The Beatles, alcanza la cifra de veinticuatro audiciones o en el del compositor de bandas sonoras John Williams, veintitrés. En los textos escolares existe una concentración menor de títulos de música clásica, y mayor de música cinematográfica y de popular moderna, ya que los títulos de las músicas de estos dos últimos estilos y los compositores suelen repetirse.

Respecto a los compositores de la llamada música culta, se advierte que los textos ofrecen un repertorio heterogéneo que pretende abarcar las distintas corrientes y movimientos del siglo XX que expusimos en el capítulo 1. Los más difundidos en los libros de texto corresponden mayoritariamente a los estilos nacionalistas, neoclásicos y postrománticos. Los menos, los de las vanguardias anteriores y posteriores a la Segunda Guerra Mundial y los de las nuevas corrientes. Por ejemplo, Falla, Orff, Ravel o Rodrigo son algunos de los más escuchados en los libros de texto. En cambio, sólo un 22,5% de los compositores de música clásica del siglo XX anotados pueden ser considerados vanguardistas. En relación con la música moderna, los autores de los textos apuestan por las músicas de grupos muy consolidados, ya históricos, que han conseguido superar el paso de las décadas, en detrimento a otros grupos más actuales.

Las opiniones de los profesores en la encuesta y las entrevistas aportan datos que complementan este análisis. Ya hemos indicado con anterioridad que la música del siglo XX es programada menos que la del Clasicismo o el Romanticismo. La cinematográfica ocupa un tercer lugar en el ranking general de estilos más propuestos. Es el estilo de música del siglo XX que se escucha con mayor frecuencia ya que un 50% del profesorado manifiesta ofrecerlo muy frecuentemente.

Para los profesores, la música contemporánea culta tiene una relevancia muy escasa. De hecho, a partir del Impresionismo, un sector del profesorado indicó no escuchar nunca los distintos estilos del siglo XX. Algo similar ocurre con la música de vanguardia, que se escucha poco o nada.

Según lo indicado por los docentes, la música popular moderna es escuchada algo más que la culta del siglo XX. Los profesores ofrecen audiciones de manera ocasional de estilos como el jazz, el pop o música “de moda”, especialmente de grupos españoles; proponen poco la escucha de música folk, y muy poco otros estilos, como el flamenco fusionado con los estilos modernos. El rock, el rock sinfónico, el heavy y el punk, el hip-hop prácticamente son ignorados de la misma manera que otros estilos de música latina de baile como el reggaeton, la salsa o la bachata⁸.

Las world music se escuchan poco en las aulas, incluso un 10% del profesorado no supo responder con qué frecuencia las propone y dejó el ítem sin contestar.

Comparando los dos contextos analizados, creemos que el profesorado realiza una opción curricular más restringida sobre el repertorio de música del siglo XX y no presenta un repertorio tan variado como el que hemos observado en los textos. Se programa música moderna que tiene una aceptación general en el alumnado (como por ejemplo El Canto del Loco, La Oreja de Van Gogh, Lady Gaga), pero otros estilos más minoritarios son eliminados del currículo o presentados escasamente, tales como el rock, el folk o las world music. La eliminación se produce también en la música popular, con un 12% de docentes que no seleccionan música tradicional española o casi un 3% que ignoran la música étnica. Incluso en la música culta o clásica, un importante porcentaje del profesorado posterga unos estilos musicales y opta por las obras menos vanguardistas, a pesar de que teóricamente consideren muy positivo incluir música contemporánea en el aula. La música de cine es la protagonista principal de la selección

⁸ En el capítulo nº 9 ya dijimos que por ejemplo, el heavy o el punk no son presentados nunca por un 30% de los profesores; las músicas de danza latinas como la salsa o la bachata, por un 29%; el hip-hop, en un 26%; el flamenco, por el 20%.

curricular que realiza el docente cuando decide programar audiciones de música del siglo XX.

13.7. Criterios del profesorado en la selección del repertorio de obras musicales

Para responder al objetivo nº 5 y averiguar cuáles son los criterios que siguen los profesores para elegir el repertorio de audiciones se aplicaron las técnicas de encuesta y entrevista.

Una vez analizados los datos de los dos contextos, apreciamos que aproximadamente tres cuartos del profesorado selecciona las músicas que se escuchan en el aula por motivos de ámbito estrictamente personal. El criterio más habitual es la atención a su propio gusto musical (72%) seguido de la influencia de su propia formación inicial o permanente (70%). También hemos averiguado que el gusto musical de los docentes se inclina mayoritariamente hacia la música clásica. El jazz, el pop y la música étnica son otros estilos también aceptados, aunque de manera menor. Esto se correlaciona con los estilos que más dicen proponer en sus audiciones: los de épocas anteriores al siglo XX.

Por otro lado, algo más de la mitad de los docentes manifestaron elegir las obras musicales atendiendo a las orientaciones del currículo oficial, a pesar de que éste no expresa específicamente ningún repertorio. Existe la creencia generalizada entre el profesorado de que el curso de 3º de ESO debe dedicarse específicamente a la historia de la música con un temario similar al de la anterior legislación LOCE o al temario del antiguo 1º de Bachillerato Unificado Polivalente, el cual consistía en un programa de apreciación de las obra musicales más importantes de la historia de la música. La consecuencia de esta concepción en los libros de texto se refleja en que, como hemos visto, los proyectos de las editoriales destinados a 3º de ESO orientan la programación en torno a dos ejes - el lenguaje musical y la historia de la música - en lugar de los ejes de percepción y expresión musicales que se indican en el currículo vigente.

Aproximadamente un 52% del profesorado indicó las orientaciones de los libros de texto como un importante criterio para la selección del repertorio. En conexión con lo dicho en el párrafo anterior, debe subrayarse que algunos docentes otorgan al libro de

texto la categoría de currículo refiriéndose a él con términos como “curriculum” o “temario”.

Siete de cada diez profesores utilizan profusamente las actividades y grabaciones que facilitan los manuales porque les son de mucha utilidad y facilitan su trabajo, pero nueve de cada diez no las usan de forma lineal. Es decir, no siempre respetan o siguen el proyecto editorial sino que integran las audiciones en su práctica del aula según su gusto personal y aprovechando los recursos pedagógicos y materiales que los textos les brindan. Para ello, emplean en clase las orientaciones del texto o también otras seleccionadas de proyectos editoriales distintos.

Los criterios que menos influyen en los profesores en su tarea de elegir el repertorio son, para más de un 80% del profesorado, las músicas propias de conmemoraciones y festividades artístico-musicales y el repertorio musical de los conciertos didácticos a los que asisten con los alumnos; en proporciones de más de un 70% influyen muy poco las músicas “de moda” y, en más de un 60%, la atención a los gustos de los alumnos. Es decir, que los aspectos relacionados con el alumno, sus gustos y el entorno circundante son los menos significativos, frente a la gran preponderancia de los aspectos académicos.

Sorprende en gran medida que los docentes no modifiquen su programación en función del repertorio de las músicas que van a escuchar en los conciertos didácticos. Esto indica que los conciertos didácticos no se programan e integran en la programación como se debiera, ya que una buena escucha y disfrute del concierto depende, en gran medida, de las actividades que se hayan trabajado previamente y posteriormente en el aula (Neuman, 2003); o bien pudiera achacarse a que apenas realizan actividades extraescolares con los alumnos. En la Comunidad de Madrid, destacamos por su calidad musical y pedagógica los conciertos para alumnos promovidos por la Fundación Juan March, la Fundación Isaac Albéniz, Fundación Caja Madrid, Teatro Real, CRIF “Las Acacias” en colaboración con la ONE y con la ORTVE. Todas ofrecen provechosos recursos y guías didácticas a los profesores para ser trabajados en el aula con anterioridad y posterioridad al concierto, que sirven de puente entre la clase y la música en vivo.

13.8. Homogeneidad / heterogeneidad del repertorio de audiciones

El objetivo nº 6 de nuestra investigación trata de averiguar si se ofrece a los alumnos un repertorio homogéneo o heterogéneo. Es decir, ¿el repertorio es heterogéneo, o todos los alumnos escuchan las mismas músicas? En este último caso, se confirmaría la existencia de un subgénero de música escolar, referido a la audición de obras musicales en el aula (Bresler, 1998; Murdok y Phelps, citados en Hardgreaves, 1989, p. 208; Adorno, 1998).

En el proceso de análisis de contenido de los libros de texto, comprobamos que la audición musical recibe un tratamiento muy heterogéneo en las distintas editoriales y cursos; por tanto también lo será en las aulas de Secundaria.

Esa heterogeneidad se produce, en primer lugar, por el número de audiciones que presenta cada texto, el porcentaje de la actividad de audición dentro del mismo y el número de audiciones por unidades didácticas. En términos generales se aprecia una progresión ascendente por cursos, según avanza la etapa, en cuanto al número de audiciones, pero existe gran disparidad dentro de los cursos entre las editoriales. Por ejemplo, los manuales publicados por las editoriales Marfil, Teide o Casals se distinguen por el elevado número de audiciones que presentan en comparación a otras editoriales como Everest. También existe una gran diversidad en la distribución de las audiciones en las unidades didácticas, ya que en todas las editoriales analizadas, exceptuando S.M. Santillana y Pearson, su número es muy variable. Por ejemplo, en los textos de las editoriales Almadraba o Marfil, varias audiciones se agrupan en una unidad mientras que en otras no figura ninguna y no se trabaja la escucha musical.

Cada una de las editoriales presenta igualmente heterogeneidad, en cuanto al número de audiciones por curso y por unidad didáctica, entre sus libros. En el caso de la editorial Almadraba, Editex, Everest y también en los dos analizados de la editorial Casals, se comprobó que el número de audiciones es muy variable, oscilando desde tres hasta diecisiete por unidad. Los dos textos de la editorial Teide registran un número de audiciones con cierta homogeneidad en un mismo curso pero muy diferente entre distintos cursos. En los textos de Anaya, respecto al número de audiciones por unidad, se aprecia cierta homogeneidad intra-curso y heterogeneidad entre los cursos, dado que el número de audiciones es muy dispar. Otros textos como los de las editoriales Edelvives, Marfil, Pearson, Santillana, S.M presentan cierta homogeneidad en la

distribución de las audiciones. Los dos textos analizados de la editorial Santillana tienen un número escaso de audiciones, con una media de tres por unidad didáctica.

Respecto al catálogo de audiciones hay que señalar que hemos observado falta de homogeneidad entre editoriales y cursos, de manera que los textos escolares ofrecen un repertorio muy dispar entre sí. En general puede afirmarse que los libros con mayor presencia de la música moderna son Almadraba 4, Editex 4 y Teide 4. Los libros en los que aparecen más audiciones de música culta o clásica anterior al siglo XX son los de Everest, Editex y Edelvives destinados a 3º. Existe, además una gran heterogeneidad ínter-curso, incluso en los propios proyectos editoriales.

En general, podemos afirmar que las músicas propuestas para la escucha son muy diversas y variadas, por lo que no podemos concluir que los textos escolares ofrezcan un repertorio homogéneo para ser escuchado por toda la población escolar. Si bien John Williams, Manuel de Falla o Los Beatles son los compositores más frecuentes, ni el exitoso y premiado autor de bandas sonoras ni el compositor español ni el grupo más emblemático de la música moderna figuran en todos los textos.

En las encuestas y entrevistas, los profesores nombraron las obras musicales que más gustan a sus alumnos y que hemos enumerado anteriormente en un apartado del presente capítulo. En función de sus respuestas consideramos que no todos los alumnos escuchan las mismas obras en todas las aulas, pero sí que algunas de ellas están muy difundidas por el profesorado y gozan de éxito entre sus alumnos, al igual que entre el público en general. En general, existe mayor homogeneidad en el repertorio de música clásica que en la del siglo XX. Así, algunos títulos de Mozart, como por ejemplo *La Flauta mágica* o *Pequeña serenata nocturna*; o de Beethoven, como la *Novena Sinfonía*, están muy divulgados entre los escolares.

En aparente contradicción, los profesores entrevistados se inclinan por la existencia de un repertorio común de audiciones musicales que se escuchan con frecuencia en nuestras aulas de Secundaria, lo cual atribuyen a los libros de texto y a otras publicaciones didácticas. Piensan también que se produce más en Primaria que en Secundaria y sobre todo en los cursos 3º y 4º de Secundaria. A un sector del profesorado le gustaría que se dispusiese de un repertorio fijo de audiciones de ámbito general, adecuado a las edades, niveles y asignaturas con el que programar su trabajo.

En nuestra investigación también nos planteamos averiguar si existen diferencias en el repertorio entre los cursos de Secundaria.

Del análisis de los manuales escolares, concluimos que existen diferencias entre los cursos. Más de la mitad de las músicas que se proponen en los libros de texto de 3º de la ESO ofrecen un alto porcentaje de audiciones de la música clásica y culta anterior al siglo XX, siguiendo un enfoque de la audición basado en la presentación de los distintos periodos de la historia de la música, más acorde con la LOCE que con la LOE. Es decir, algunos autores y proyectos editoriales continúan ofreciendo un repertorio propio del currículo de la LOCE - o incluso del de 1º de BUP - en que los contenidos de Música se desarrollan básicamente a partir de la audición de los autores y obras más significativos. Esta orientación se hace especialmente evidente en las editoriales Everest, Edelvives, McGraw Hill y también en otras como Anaya, Santillana y Pearson.

En 4º curso, sin embargo, la música del siglo XX es la más escuchada. Se aprecia que en términos globales la música moderna tiene un porcentaje del 44% y la cinematográfica del 15%. Las editoriales Editex, Almadraba, Casals y especialmente Teide y Marfil ofrecen un elevado número de audiciones de música moderna. Estas corresponden mayoritariamente a obras de jazz, clásicos del rock y puntualmente a títulos más recientes. En el resto de las editoriales, la presencia de la música moderna no es mayoritaria en relación a otros estilos, pero sí se ha observado que el mayor número de audiciones de música moderna se ubican en 4º curso dentro del propio proyecto editorial. Por ejemplo, la editorial Editex presenta un porcentaje muy bajo de audiciones de música moderna en 2º, nulo en 3º y alto en 4º. Como excepción, nombraremos el caso de la editorial Everest, en la que la presentación de música moderna es mínima en 4º curso.

El profesorado entrevistado selecciona distintas audiciones en función del curso académico; por ello, según sus opiniones, en 3º de ESO debe predominar la música clásica y la historia de la música; y en 2º se debe trabajar más la expresión musical que la percepción.

En conclusión, existe escasa homogeneidad en el repertorio de audiciones de obras musicales, en su frecuencia, en su distribución dentro de la programación y entre los cursos académicos. En cambio, hemos observado cierta homogeneidad, tanto en los textos como en las opiniones del profesorado, en cuanto a la tendencia a la música clásica en 3º y a la moderna en 4º.

13.9. La filosofía educativa y la visión de la cultura que ofrecen los libros de texto y los profesores de Secundaria

En el objetivo nº 7, nos planteamos descubrir si la visión que se transmite con la audición musical es tradicionalista o innovadora, si se traslada en nuestras aulas de Secundaria una visión historicista de la audición musical, basada en las obras del pasado, o integradora de diversos entornos sonoros, desde los puntos de vista geográfico, temporal o estilístico. En la respuesta a este objetivo, realizaremos un análisis de las conclusiones alcanzadas acerca de estos aspectos: el repertorio musical seleccionado, los procedimientos y técnicas de audición y las creencias y opiniones del profesorado.

13.9.1. Repertorio musical seleccionado

En el análisis de contenido de los libros de texto, hemos advertido que la mayoría de las editoriales ofrecen, en mayor o menor medida, un repertorio heterogéneo en el que están representados todos los periodos de la historia de la música y los distintos géneros o estilos. En términos generales, la historia de la música anterior al siglo XX es la que ocupa mayor número de audiciones. No obstante, los autores de los textos también presentan la música contemporánea, la cinematográfica, la popular y, en mucho menor porcentaje, las llamadas world music. Conocedores del papel que juegan como instrumentos en la transmisión del saber, los manuales se inclinan hacia el tradicionalismo y se decantan por una escuela conservadora de la música de otras épocas en vez de integradora del panorama sonoro contemporáneo; establecen de manera indirecta jerarquías entre los distintos tipos de música y priorizan la música clásica. Respecto al repertorio más actual o cercano en el tiempo, los autores de los textos manifiestan cautela y apenas incluyen obras de música moderna “de moda”. Seleccionan aquellas músicas de grupos o solistas muy reconocidos y que ya han pasado a formar parte de la llamada música clásica del rock o del pop. Es el caso, por ejemplo, de Queen o The Beatles, los dos grupos más frecuentes. La escasísima presencia de la world music demuestra, además, una concepción de la cultura en la que prima la música occidental.

Por otro lado, observamos una tendencia al historicismo pues su selección curricular se fundamenta en presentar la historia de la música, especialmente en los textos destinados a 3º de Secundaria. Los libros de texto refuerzan así la idea generalizada entre el profesorado de que este nivel debe dedicar su “temario” a la presentación de los periodos históricos. A modo de ejemplo, señalamos que en el catálogo de Marfil, en el que se presentan sus textos para Secundaria, se indica que la editorial tiene dos proyectos destinados a 3º en el que se abordan los contenidos con distintos enfoques. Así, el texto denominado “Un mundo de sonidos A” se destina a aquellos profesores que orientan el contenido de sus clases hacia la evolución y estilos de la historia; y el texto llamado “Un mundo de sonidos C” se propone para aquellos que encaminan los contenidos hacia el estudio de los elementos musicales y su desarrollo. Como pudimos comprobar, el libro “Un mundo de sonidos A” es, en realidad, una reedición del texto de la editorial anterior a la LOE. Suponemos que la editorial quiso mantenerlo a la venta después de 2006 convencida de que su planteamiento historicista seguiría interesando al profesorado a pesar del cambio de legislación.

Existen, no obstante, grandes diferencias respecto al modelo cultural por el que optan las doce editoriales que hemos analizado. Everest, Edelvives, Editex y el texto “Dando la nota” de Pearson son las más conservadoras en el repertorio con una gran predominancia de la música clásica occidental y una visión academicista y conceptual. En la otra cara de la moneda, Teide y Marfil seleccionan mayor número de obras del siglo XX, especialmente del repertorio moderno.

Tras las encuestas y las entrevistas, consideramos que aproximadamente dos tercios del profesorado de Música de la Comunidad de Madrid ofrece a los alumnos una visión de la cultura de tipo historicista, tradicionalista y estática, pues los docentes enseñan música en el siglo XXI escuchando principalmente músicas del siglo XVIII y XIX. Si bien los textos escolares seleccionan el repertorio en coherencia con su programación y concreción curricular, la mayoría del profesorado lo adapta a su aula con total flexibilidad. Según nuestra investigación, los profesores suelen postergar algunas audiciones de los libros, principalmente las de música culta del siglo XX y la world music, frente a obras del repertorio clásico; en algunos casos, programan títulos de música cinematográfica más actuales que los propuestos en los textos o canciones de actualidad de grupos españoles de música moderna.

13.9.2. Procedimientos y técnicas de audición

Los textos escolares de las distintas editoriales ofrecen un repertorio bastante heterogéneo; sin embargo, presentan gran homogeneidad respecto al tratamiento didáctico que se aplica en la audición. Más de un 90% utilizan prácticamente como única técnica la explicación de los aspectos culturales e históricos de la música y apenas emplean técnicas de audición activa. Realizan un tratamiento didáctico de la escucha basado, mayoritariamente, en la lectura del propio libro, donde se presenta la biografía del compositor o aspectos histórico-musicales y culturales sobre la música en cuestión. En mucha menor medida, se plantea la globalización de la audición con la expresión instrumental mediante la preaudición y la instrumentación.

El hecho de que el tratamiento didáctico más frecuente sea la percepción de aspectos puramente culturales denota una orientación historicista de la audición, independientemente del repertorio seleccionado. Incluso algunos textos con una importante presencia de la música moderna del siglo XX como los de las editoriales Casals, Marfil y Teide, ofrecen un planteamiento didáctico de la actividad de audición completamente historicista. Por ejemplo, el texto de Teide para 4º de ESO propone la audición de fragmentos muy breves que ejemplifican cada una de las décadas de la historia de la música moderna. Algo similar ocurre en esos manuales con la música vanguardista o con la cinematográfica. Respecto de la primera, se ofrecen las principales obras para que sean conocidas por los alumnos. En 3º curso se presentan, por ejemplo, obras representativas de periodos del siglo XX: *La Consagración de la primavera* (Stravinsky), *Pacific 231* (Honegger), *Pierrot Lunaire* (Schoenberg), *Lamentaciones por las víctimas de Hiroshima* (Penderecki), *Variaciones para una puerta y un suspiro* (Henry). En cuanto a la música cinematográfica, el enfoque es igualmente histórico.

Existen diferencias entre los cursos. Si bien la explicación de los aspectos culturales aparece muy frecuentemente en todos los textos y cursos, se aprecia un ligero aumento en 3º y un leve descenso en 2º. En este último curso, se propone también en algunas editoriales la audición globalizada con la expresión instrumental mediante la preaudición, la instrumentación y el seguimiento de la música mediante representaciones gráficas en los musicogramas; mientras, en 4º se aplican en mayor medida los medios audiovisuales y las TIC como medio de comprensión de la audición.

Por último, hemos observado también que algunas técnicas parecen no conocerse o ser apreciadas por los autores de los textos, ya que apenas se realizan técnicas de audición activa relacionadas con la expresión corporal, dramática, plástica o verbal.

Los libros de texto con un planteamiento más historicista en la técnica de la audición son los de las siguientes editoriales y cursos: McGraw-Hill (3º); Almadra II (3º); Edelvives II (3º); Anaya 3 (3º); “Un mundo de sonidos C” de la editorial Marfil (3º); Everest I (2º) II (3º) y 4º.

Según lo manifestado por el profesorado, éstos utilizan técnicas de audición algo más novedosas y atractivas para los alumnos. Los profesores entrevistados nombraron primordialmente el acompañamiento con ritmos y percusiones y la realización de musicogramas. Le sigue el recurso de escucharlas varias veces y observar los aspectos musicales, en proporción similar al sistema de seguir un cuestionario o guión para la audición. Otros recursos que han sido indicados, aunque con muy poca asiduidad, son la interpretación directa, adaptaciones para flauta y canto, las indicaciones del libro de texto, “prepararlas” previamente, uso de “You Tube” y acudir a “lo emocional”. Se emplean poco las TICs para la audición, más allá del reproductor de CDs o el mp4; en algunas ocasiones se utiliza el ordenador como recurso para la audición.

Los profesores eligen las propuestas didácticas de los libros de texto y las utilizan a su conveniencia. Reconocen ampliamente que los textos escolares ofrecen las audiciones con un planteamiento histórico y cultural. La mayoría lo aprueban abiertamente justificándolo por razones de currículo en los cursos 3º y en 4º de Secundaria; otros señalan que en algunas editoriales esto no se produce; un pequeño sector, además, considera que los textos presentan la historia de la música de forma caótica y/o incorrecta.

13.9.3. Creencias y opiniones del profesorado sobre la selección del repertorio

Estudios anteriores advirtieron cierta resistencia en el profesorado a cambiar el repertorio clásico por el moderno (Giráldez, 1998; Porta, 1998), motivo por el que otros estudios concluyeron que la educación musical en Secundaria resulta poco atrayente para el alumnado y está caracterizada por el inmovilismo y el historicismo (Lomas, 2002; Muñoz, 2003; Lorenzo y Cremades, 2008; Vilar, 1989). En nuestra investigación nos planteamos conocer cuál es la filosofía pedagógica de los profesores: sus

prioridades y finalidades para, a partir de ellas, inferir si los docentes transmiten en las aulas una visión tradicionalista o innovadora.

La mayoría del profesorado cree que la principal finalidad de la audición en Secundaria es la difusión de las grandes obras de la historia de la música, pero también opinan que es muy apropiado incluir músicas no occidentales y del repertorio de música popular moderna, incluso la música “de moda” más comercial. Esta visión de la cultura, integradora y abierta hacia distintos estilos y géneros musicales, procedentes de entornos sonoros muy diferentes al nuestro, tanto geográfica como culturalmente, no se concreta en el aula. Como hemos dicho, en las clases predomina el repertorio clásico; la música contemporánea en sus distintas manifestaciones tiene una presencia bastante menor, a excepción de la música cinematográfica. En este sentido coincidimos en que existe cierta resistencia por parte de los docentes a la innovación del repertorio. Por un lado, ignoran las propuestas de audiciones más novedosas e integradoras que les sugieren los libros de texto y no se deciden a aplicarlas; y, por otro, apenas buscan nuevos repertorios más allá de los que puedan proponer otros libros de texto. Las conmemoraciones artísticas, las fiestas escolares y las músicas que se escuchan en los conciertos didácticos son excepcionalmente incorporadas a su programación. Todo ello contribuye a que el repertorio de audiciones permanezca estático.

Podríamos calificar este inmovilismo de resistencia pasiva. Es decir, el conservadurismo no es fruto del rechazo a un repertorio más integrador y cambiante, sino más bien del desinterés por el tema. El profesorado, en general, reconoce que la audición musical es muy importante, considera fundamental en su labor que el alumno aprenda a escuchar y no concibe la educación musical sin la escucha de obras musicales. También reconoce que ésta suele resultar menos gratificante para sus alumnos que otras actividades, tales como la interpretación de instrumentos. Sin embargo, la selección de repertorio de audiciones no es un tema que interese especialmente al profesorado y, por tanto, no se plantea inquietudes de cambio, mejora o innovación. Las preocupaciones más acuciantes de nuestros docentes son la escasa dotación del aula, los problemas de disciplina con el alumnado y dar clase a un número elevado de grupos y alumnos. Elegir un adecuado repertorio de audiciones interesa en cuanto a que puede llegar a solucionarle algunas dificultades, como captar la atención y mejorar la motivación de los alumnos. La música del siglo XX y la didáctica de la audición tampoco son temáticas en las que sientan necesidad de formarse, aunque

reconocen ciertos problemas en la presentación de obras de música contemporánea a sus alumnos.

Otro aspecto de esta “resistencia pasiva” consiste en que el profesorado tiende a circunscribirse a la música clásica porque es la que le gusta, en la que está más formado y en la que se siente seguro. Recordemos que la formación de los profesores de Secundaria es fundamentalmente clásica y adquirida en los Conservatorios de Música; además el profesorado de los centros públicos ha participado en un concurso oposición, en el que la práctica totalidad de temario consiste en la audición, interpretación y conocimiento de los distintos periodos de la historia de la música.

La “resistencia pasiva” a la que nos estamos refiriendo se demuestra también en la escasa atención a los gustos de los alumnos. Los profesores valoran en su justa medida la importancia de la música fuera del aula para el adolescente, conocen aparentemente los gustos del alumnado, pero no los consideran en la selección del repertorio.

En el plano teórico, sorprende que la totalidad del profesorado se muestre favorable a la inclusión de músicas no occidentales en el repertorio de audiciones, argumentando distintas razones de tipo musical y pedagógico. Pero, en la práctica, las músicas de raíz étnica, la música tradicional española, el flamenco y las world music se proponen sólo de manera ocasional. Respecto a la música popular moderna, no coincidimos con otros estudios que consideran que ésta es poco valorada por el profesorado (Herrera y Molas, 2005), ya que un 85% del profesorado confiesa ser partidario de la inclusión de este tipo de música en el repertorio. Incluso un 67% estima que las músicas de moda son de interés en el aula porque ayudan al alumno a comprender los elementos del lenguaje musical. También aprecian su capacidad de motivación y sus posibilidades de aprendizaje significativo, ya que permiten partir de los conocimientos previos e intereses. Sin embargo, a la hora de plasmar sus ideas en el aula, no existe correlación entre estas opiniones y la práctica docente. Existe un sector del profesorado, menos numeroso, no partidario de integrar este tipo de repertorio en sus clases aludiendo a la baja calidad de algunas de estas músicas, creadas por grupos muy poco duraderos, pero cuya música sin embargo está muy propagada por los medios de comunicación.

En síntesis, observamos una contradicción entre las prácticas del aula y los criterios en la elección del repertorio. El profesorado de música de la Comunidad de Madrid valora, al menos conceptualmente la inclusión de otras músicas distintas a la

clásica, como la moderna, la contemporánea y la no occidental. Un importante porcentaje dice que las trabaja en su aula, aunque en menor medida que la culta anterior al siglo XX. Por tanto, no podemos afirmar con rotundidad que nuestros docentes se inclinen incondicionalmente por una visión historicista y tradicionalista fundamentada en el repertorio anterior al siglo XX, sino más bien que los docentes manifiestan una concepción pedagógica renovada, integradora e innovadora, pero que no siempre se plasma en el aula.

13.10. Conexión entre la “música de fuera del aula” y la “música del aula” en Secundaria

El objetivo nº 8 de la tesis pretende analizar la conexión entre los dos entornos musicales que nuestro alumnado diferencia claramente: la música del aula y la de fuera del aula. En la primera, cuyo repertorio hemos descrito profusamente, se produce el aprendizaje formal (Coombs, 1990); en la segunda, el alumno ocupa la mayor parte de su ocio personal y relacional y, en ocasiones, en ella se producen los aprendizajes formal y no formal.

La música es muy importante en la vida de los adolescentes. Distintos estudios de fuera y dentro de nuestro entorno han abordado la función de la música en esta etapa evolutiva (Gregory, 1994; Hardgreaves, 1998; Hardgreaves y Marshall, 2005; Nebreda, 1999; Prieto y Fernández, 2000; Megías y Rodríguez, 2003; García, 2005; Ibarretxe, 2008; Flores, 2008). Todos concluyen que los alumnos de Secundaria escuchan música varias horas al día y que ésta acompaña a los adolescentes en sus ratos de ocio individual en el hogar y en las relaciones sociales. La música, mayoritariamente la popular moderna en sus distintas variedades de pop y rock, desarrolla un importante papel en el desarrollo psicológico, en la formación de la identidad, en la socialización y en su búsqueda de identidad y autonomía. Por un lado, la música es una fuente de disfrute personal que favorece la identificación del propio yo; por otro, su participación en la música de masas le permite socializarse e integrarse en un grupo. Además, su adhesión a la música también es una forma de gestionar sus diferencias con los otros y, sobre todo con los adultos, por lo que sus gustos musicales suelen ser muy diferentes a los de sus progenitores o profesores (Ibarretxe, 2008); “su música”, junto con la ropa, es utilizada por la juventud para resaltar sus diferencias con los adultos (Goodwin, (1999).

Respecto a los entornos de aprendizaje, los alumnos asocian la enseñanza de “la música del aula”, la propia del aprendizaje formal y obligatorio, con el repertorio clásico y la lecto-escritura musicales; “la música fuera del aula”, la del aprendizaje informal, es relacionada con un repertorio más abierto, que no está sujeto al aprendizaje solfístico (Flores,2008; Lorenzo y Cremades, 2008).

En el párrafo segundo de la Introducción del currículo vigente, se indica explícitamente que éste “pretende establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas, estableciendo los cauces necesarios para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica, llegando a un grado de autonomía tal que posibilite la participación activa e informada en diferentes actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical”. Es decir, reconoce que en la perspectiva actual, en la que vivimos en contacto permanente con la música gracias a su amplia difusión, se hace necesario relacionar el entorno escolar con el vivencial.

Algunos autores (Green, 2002; Flores, 2008; Ibarretxe, 2008; Giráldez, 2010, entre otros) han argumentado que la selección de un repertorio variado y ecléctico es un excelente medio para lanzar puentes entre lo formal y no formal; y para acercar la música de fuera del aula a la escolar (Nebreda, 1999; Porta, 1998).

En nuestra investigación, hemos comprobado que el profesorado no aprecia la necesaria conexión entre el inmenso entorno sonoro del adolescente, sus aprendizajes informales y la música escolar. Consideran que la música en Secundaria cumple mayoritariamente la función de contribuir a la formación general de la persona en sus vertientes intelectuales, artísticas, sociales y emocionales; también piensan que debe ser informadora de la historia de la cultura artístico-musical y por último, en menor medida, que debe convertir al alumno en auditor crítico en la actual sociedad de consumo.

En líneas generales, las músicas que se escuchan en nuestras aulas tienen escasa conexión con las del exterior, tanto en lo referente a la selección realizada por los libros de texto como por el profesorado. Respecto a los manuales, ya señalamos que gran parte del repertorio es estático y fundamentado en la música clásica. Se han producido avances desde los libros de la LOCE y los del antiguo 1º de BUP, pues se incluyen también otros tipos; sin embargo algunas editoriales continúan con un planteamiento muy orientado hacia la historia de la música occidental o hacia el lenguaje musical (Everest, Marfil, McGraw-Hill y Teide).

Las canciones de música popular que aparecen en los textos no son - ni pueden ser - las más cercanas a los alumnos, ya que los gustos y tendencias de la música de consumo cambian a gran velocidad. Pero los manuales sí seleccionan músicas muy emblemáticas, que suelen ser habitualmente muy transmitidas por los medios de comunicación, y que también forman parte, por tanto, del universo sonoro actual. Por ejemplo, temas muy repetidos en los libros de texto como *Imagine* (John Lennon), *What a wonderful world*”, (Amstrong) tienen una amplia difusión en la publicidad y otros como *We are the champions* (Queen) incluso en los eventos deportivos. La música cinematográfica podría servir para acercar el entorno sonoro de la música de fuera del aula a la de dentro del aula. Sin embargo, un gran porcentaje de las audiciones de los libros de texto corresponden a películas que a los alumnos les resultan muy lejanas en el tiempo y en sus gustos. Sólo aproximadamente un 10% de los títulos registrados podrán despertar un interés inmediato por su posibilidad de conectar con su realidad: *Star wars*, *Harry Potter*, *Titanic*, *The sound of music*, *Gladiator*, *Los chicos del coro*, *Los Picapiedra*, *La vida es bella*.

Más allá del repertorio, tenemos que señalar que en determinados libros como Casals 4º, Almadraba 4º; Editex 4º; o Everest 4º se aprecia interés por relacionar la música de la escuela con la música de la vida, bien mediante la inclusión de una unidad didáctica dedicada a las profesiones musicales o bien con un apartado en cada una de ellas. Algunos textos muestran interés por presentar los instrumentos modernos (Pearson, nivel II), y otros, relacionan los contenidos con otros de actualidad (McGraw-Hill).

Los profesores añaden a las propuestas de los libros de texto las suyas propias ofreciendo audiciones de música más actualizadas, especialmente de bandas sonoras tanto de cine como de televisión. Respecto a la atención a los gustos de los alumnos, el profesorado posee un conocimiento general sobre el gusto de sus alumnos fuera del aula, pero no suele seleccionar el repertorio en función de las preferencias de los mismos sino de los suyos propios. Incluso en el repertorio de la música moderna suelen elegir música española o grandes éxitos de la historia de la música popular, en detrimento de otros estilos como el flamenco, música electrónica, punk u otras manifestaciones minoritarias.

En cambio, sí parten de los gustos de los alumnos en lo concerniente a las audiciones de música clásica que plantean en el aula. Es decir, favorecen y potencian la escucha de obras que les pueden gustar más. Según los profesores, los títulos que más

agradan a los alumnos ordenados de mayor a menor son los siguientes: *Las cuatro estaciones* (Vivaldi), *Carmina burana* (Orff), *La flauta mágica* (Mozart), *Mesías* (Haendel) *Carnaval de los animales* (Saint Saens), *Canon* (Pachelbel), *Pequeña serenata nocturna* (Mozart), *Novena sinfonía* (Beethoven), *Peer Gynt* (Grieg) y *Concierto de Aranjuez* (Rodrigo).

13.11. Contextualización/descontextualización de la audición en las aulas de Secundaria

Nos planteamos en este punto de las conclusiones dar respuesta al último de los interrogantes de nuestra investigación: conocer si la audición es un procedimiento contextualizado tanto desde el punto de vista musical como pedagógico.

Las teorías de la pedagogía crítica de Giroux, el aprendizaje dialógico e inclusivo frente a la escuela reproductora, el aprendizaje significativo y el enfoque del currículo por competencias nos confirman que, en nuestra asignatura, debemos optar por un repertorio inclusivo de todo tipo de músicas en el que esté presente el contexto musical del alumno.

Para reflexionar sobre el contexto musical actual hemos de remitirnos a las primeras páginas de este trabajo: la música del siglo XX. El capítulo 1 se dedica íntegramente a describir sus características y su evolución. Se trata de uno de los más apasionantes periodos de la historia de la música. Se caracteriza por una multiplicidad de estilos en distintos contextos geográficos; al mismo tiempo se ha conservado el patrimonio histórico-musical a través de los conciertos y las grabaciones. En los inicios del siglo XXI, el actual contexto se caracteriza por la globalización, que convive con el pluralismo extremo, la amplia difusión de la música por medios tecnológicos y su importante repercusión en la sociedad de consumo y en la vida de las personas, especialmente en la de los más jóvenes.

En nuestra opinión, una educación musical contextualizada debería integrar todas estas características. Por un lado, incorporar los estilos actuales (incluyendo los derivados del nuevo lenguaje musical de la música culta, en el que se abandona la tonalidad), las manifestaciones de otros entornos no occidentales y de la música popular moderna. Por otro lado, a una educación auditiva contextualizada le correspondería

integrar las tecnologías y analizar críticamente la música como mero objeto de consumo.

Comenzaremos por analizar la contextualización de la audición mediante la inclusión de la música contemporánea. A lo largo del siglo XX, se han producido sucesivas corrientes musicales que se agrupan cronológicamente según se desarrollen antes o después de la Primera y Segunda Guerras Mundiales (Michels, 1995). En nuestra investigación hemos advertido mayor presencia en las aulas de las primeras respecto a las segundas, tanto en el análisis de los textos como en lo manifestado por el profesorado. Así, los compositores más escuchados son aquellos cuyas obras tienden a derivar del Romanticismo. Es el caso del nacionalista español Manuel de Falla, los posromanticistas Puccini, Ravel, Saint Saens; también los neoclasicistas Orff y Rodrigo. El dodecafonismo de Schoenberg y el serialismo de Webern, por el contrario, aparecen con menos frecuencia.

Las neovanguardias de la segunda mitad del siglo exploran nuevas posibilidades del sonido, entre ellas la apertura del mundo sonoro, el uso de nuevos instrumentos y materiales no convencionales para producir sonido, la ampliación de criterios acerca del ritmo y la forma. Estas renovaciones han causado el interés de compositores y/o pedagogos como George Self, Briann Dennis, Murray Schafer o John Paynter. Sus ideas han tenido amplio eco entre nuestro profesorado, pero poca repercusión en las aulas. Más de la mitad del profesorado estima que es el periodo de la historia más complejo de trabajar en el aula, porque los alumnos no la comprenden y les es menos accesible. La obra vanguardista de la segunda mitad del siglo XX más registrada ha sido la composición de música concreta titulada *Variaciones para una puerta y un suspiro* de Henry; otros compositores más escuchados son Reich y Penderecki con obras minimalistas y del periodo de la llamada “nueva sencillez”, en la que se produce una vuelta a la tonalidad.

Respecto a la música escénica, también se han recogido más títulos de la primera cincuentena que de la segunda. Los autores de los textos y los profesores se decantan por el ballet ruso de Stravisnky y los musicales de los años 30 y 40 llevados posteriormente al cine, tales como *West side story* y *The sound of music*.

Por tanto, dentro de la música culta y escénica del siglo XX, en nuestras aulas se tiende a escuchar un tipo de música que Salvetti (1986) denomina “de repertorio”: música perteneciente cada vez más al pasado y cada vez menos al presente.

En nuestro contexto musical actual prima también el multiculturalismo y la fusión con estilos no occidentales. Además, en el siglo pasado surgieron las world music, músicas de difícil definición que fusionan las músicas modernas con las tradicionales, que suelen asociarse con músicas del Tercer Mundo que no se expresa en inglés (Frith, 2006). El profesorado valora este tipo de música como fuente de educación intercultural, de conocimiento de otras culturas y de respeto por las personas emigrantes con las que convivimos; también desde sus características musicales y la apertura sonora que potencialmente pueden suscitar en el alumnado. Los textos escolares proponen la audición de música de raíz folclórica y world music, pero los profesores suelen ignorarlas y las programan menos.

La música pop, término que engloba múltiples estilos y subgéneros, cuyas clasificaciones se deben frecuentemente a su interés comercial (Pardo, 1997; Rodríguez, 1999), es la manifestación musical que más coincide con los gustos de los alumnos fuera del aula. Sus orígenes se remontan al nacimiento del jazz y en la actualidad existe una enorme diversidad de estilos, grupos e intérpretes. Surgió, entre otros motivos, gracias a la electrificación de los instrumentos y a la modernización de los medios de difusión del sonido, especialmente la radio en los años 50. En las aulas está presente en las voces de grupos e intérpretes más alejados de nuestro contexto. Por ejemplo, *Oh when the saints*, la canción más propuesta en los libros de texto es un espiritual que nos remonta a los propios orígenes del jazz, aunque se trate de un tema muy conocido y usado en el cine o la publicidad. Los compositores Aron Copland y Gershwin, que desarrollaron su obra en los años 30, también están profusamente representados, algo más que el mítico Elvis Presley, considerado el padre del rock and roll, género del que derivarían el resto de los estilos posteriores. Sin duda, el más escuchado en nuestras aulas es el grupo inglés The Beatles, que en los años sesenta supuso la evolución del rock al pop. Los temas del grupo Queen, de la década de los ochenta, son también muy difundidos. La dificultad es que todos estos representantes de la música moderna pueden resultarles a los alumnos tan alejados en el tiempo como cualquier otro compositor de música clásica, ya que no forman parte de su entorno inmediato. Como ya dijimos, respecto a este tipo de música, las propuestas de los libros de texto, que se concentran mayoritariamente en 4º curso, son conservadoras. En un nivel teórico, la mayoría de los profesores considera adecuada la inclusión de música moderna en el aula porque capta la atención del alumnado, sirve para trabajar el lenguaje musical y mejora

el aprendizaje significativo. Sin embargo sus creencias no tienen ninguna correspondencia con la frecuencia con que las trabajan en clase.

La música en la actualidad es un arte masivo muy mercantilizado. Tanto la música moderna como la culta se ven sometidas en nuestro tiempo a una fuerte comercialización y a las leyes que marcan el mercado y la publicidad. Para algunos autores existe un tipo de música “estéril, homogeneizada y carente de integridad artística”, pues su único común denominador es la medición de audiencias televisivas, ventas de libros, discos, etc (Hargreaves,1998, p. 202). Dada la importancia que tiene en sus vidas, los más influidos por la música de consumo son los jóvenes.

Giráldez (2007a) señala que la educación artística puede ayudar a los jóvenes a descubrir la variedad de expresiones culturales ofrecidas por las industrias culturales y a responder críticamente a esta oferta. Los profesores saben que más allá de las audiciones de clase, la música de consumo es muy importante para sus alumnos; sin embargo en general, los profesores la infravaloran en la práctica aunque, como hemos dicho, teóricamente la encuentren muy interesante. La infravaloran porque no la trabajan apenas en el aula y desatienden a los gustos de los alumnos para elegir el repertorio. Además, la educación para el consumo de música en el mundo actual no está considerada como uno de los grandes objetivos de la educación auditiva del profesorado de Secundaria: sólo la mitad del profesorado la incluye entre sus finalidades y sólo un 22% de los profesores entrevistados cree que la música contribuye mucho a prepararles para ser auditores críticos y para desarrollar el gusto musical.

La música es hoy también un arte muy tecnologizado. La electricidad y la informática aplicadas a la música han afectado profundamente a la vida musical del siglo XX (Vinay, 1986; Austin, 1984; Morgan, 1991; Michels, 1995). Han permitido modificar la creación y la composición de la música, de manera que se puede crear música sin una formación académica. También han contribuido a la creación y difusión de la música popular o urbana, a la globalización de la música, homogeneizando los gustos musicales, y a la creación de la industria discográfica, que hoy vive una importante crisis propiciada también por los avances tecnológicos. Dentro de la música culta, tuvo mucha importancia en el siglo XX la grabadora de cintas (Morgan, 1991) porque facilitaba el proceso de creación musical a partir de sonidos grabados con anterioridad. En la música moderna, durante muchos años del siglo XX, la radio se convirtió en el principal modo de difusión, especialmente de las canciones de moda, que se interpretaban en directo en el estudio, y acercó al oyente medio una variedad de

música anteriormente inimaginable (Frith, 2006). Actualmente existen miles de emisoras dedicadas en exclusiva a estilos musicales concretos.

Hoy la tecnología es parte de la música grabada, pero también de la música en directo, especialmente en la música popular, ya que la interpretación es tan dependiente de la tecnología como cualquier grabación realizada en estudio.

La facilidad de acceso a la información y a la música mediante las tecnologías ha cambiado mucho el papel de los alumnos de Secundaria, que ya no se amoldan tan fácilmente a un papel pasivo. Los jóvenes realizan un aprendizaje musical informal a través de sus iguales, de Internet, la televisión, los juegos, los teléfonos móviles y además, tienen la posibilidad de crear música desde sus ordenadores personales (Delalande, 2008).

La integración de la música en el contexto actual pasa irremediablemente por la inclusión de las tecnologías en los procesos de audición musical. Según Giráldez (2007d, p. 9) “La educación (en general) y la educación musical (en particular) no puede quedar al margen de los avances que se producen en la sociedad, en la “vida real”, y las tecnologías forman parte de la sociedad”.

En nuestra investigación, hemos comprobado que los textos escolares se esfuerzan por integrar en la medida de sus posibilidades las tecnologías. Algunos, mencionan las TIC y los medios audiovisuales; todas las editoriales acompañan el Libro del alumno o el Libro del profesor con un CD de audio que contiene parte o la totalidad de las músicas propuestas en el texto. Algunas como Anaya, aporta un CD-ROM en el que se amplían contenidos; Casals, Marfil y Teide acompañan los textos con un DVD para el profesor; el texto Teide 4 ofrece enlaces directos de las audiciones a una página web. Ello parece ir en contra de una de las principales críticas que se ha hecho a los textos como instrumentos de transmisión del saber: que se desactualizan muy pronto porque no incluyen propuestas tecnológicas y que la utilización de materiales renovados depende de la voluntad del docente (Ibarretxe, 2008). No obstante, el actual formato papel apenas fomenta el uso de las tecnologías, mientras que los alumnos están muy acostumbrados a su manejo fuera del aula.

Los profesores principalmente utilizan la cadena musical y el ordenador como aparatos reproductores en las aulas para escuchar música en formato CD; en menor medida, Internet. Consideran muy necesario integrar las tecnologías en sus aulas por los siguientes motivos: carácter motivador, su dinamismo y fácil manejo, riqueza y diversidad, la posibilidad de hacer música sin tener grandes destrezas. Sin embargo,

encuentran muchas dificultades para usar las TIC. La mitad de los profesores entrevistados se refieren a la falta de medios como principal obstáculo para emplearlas, ya que no disponen de dotación en el aula de música y los recursos tecnológicos del centro están ocupados por otras asignaturas. Cerca de un 29% cita la falta de tiempo y otro 29% la falta de formación personal, tanto didáctica como técnica para solventar problemas que pudieran surgir en el aula.

El tratamiento que reciben en los textos escolares y el uso que realizan los profesores de las tecnologías evidencian la disociación de la asignatura con el entorno extraescolar, debido a la escasa tecnologización de la materia. Los alumnos reciben gran parte de su información a través de los medios de comunicación y de las tecnologías (Internet, reproductores mp-3, mp-4, videoconsolas, etc.); sin embargo, los medios tecnológicos del centro son muy limitados y muchas veces, no hay acceso a Internet en el aula de música. Los profesores utilizan sobre todo las grabaciones que les facilitan las editoriales, mientras que los alumnos utilizan medios tecnológicos más avanzados entre los que se incluye el “visionado de videos musicales en sitios como Videos Musicales TV (www.videos-musicales.tv), You tube (www.youtube.com) o la propia web de MTV (www.mtv.es)” (Giráldez, 2010, p. 84).

13.12. Limitaciones, aportaciones, nuevas vías encontradas

Por último, exponemos aquí las limitaciones y dificultades encontradas para llevar a cabo esta investigación, sus principales aportaciones y las nuevas vías abiertas a otras investigaciones.

Esta tesis doctoral es el resultado de un estudio iniciado con la investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Desde entonces, especialmente tras la inscripción de la tesis en 2006, hemos venido trabajando con continuidad en la obtención de los datos y redacción de los distintos capítulos. Si analizamos la extensa labor realizada y valoramos la experiencia adquirida, apreciamos que, quizás, los procesos podrían haberse realizado de forma diferente, mejor y con mayor eficacia; además, nos planteamos nuevos interrogantes sobre el tema y, en la actualidad, estamos en condiciones de afrontar nuevas investigaciones.

La primera limitación de nuestro trabajo fue la elección del tema ya que nuestros intereses son múltiples, como consecuencia de una experiencia profesional diversa e intensa en distintos campos de la educación musical. Así, hemos publicado textos escolares destinados a todos los niveles académicos, hemos impartido docencia en Infantil, Primaria y Secundaria. También nos hemos dedicado a la formación inicial del profesorado impartiendo distintas asignaturas relacionadas con la didáctica de la música en la Escuela Universitaria “Escuni”, adscrita a la Universidad Complutense, y a la formación permanente como Asesora de Formación del Profesorado en la red de formación de la Comunidad de Madrid. Finalmente, optamos centrar nuestro tema en la etapa de Secundaria, una de las más complejas en la enseñanza actual, y en el repertorio de audiciones de la música del siglo XX, quizás el periodo de la historia que, exceptuando la música popular moderna, es el de menor difusión pese a su cercanía temporal.

Además de la limitación que nos impusimos en la elección del tema, otras dificultades surgieron por la amplitud del mismo y el elevado número de interrogantes que nos planteaba.

Por un lado, en la formulación de los interrogantes de la investigación se evidencian fácilmente los dos temas principales de estudio: el repertorio de obras musicales del siglo XX y los criterios para seleccionarlos. Estos exigen la investigación en dos campos diferentes: los libros de texto y el profesorado, lo que conlleva

enriquecimiento, pero también mayor diversidad de los datos y necesidad de triangulación de los mismos.

Por otro lado, en la redacción del marco teórico ya percibimos que el tema era muy amplio, dada multiplicidad de la música del siglo XX. Decidimos no obstante, abarcar todas las manifestaciones musicales del dicho siglo, para obtener una visión de conjunto.

El análisis de contenido de los textos escolares fue un proceso muy laborioso por distintos motivos. En primer lugar, porque la muestra analizada es muy extensa. En segundo lugar, porque analizamos la totalidad de las unidades y páginas de los textos. Excepcionalmente, los datos obtenidos de dos editoriales (McGraw-Hill y de Editex) son parciales, ya que sólo conseguimos un texto de cada una de ellas.

Aunque los resultados obtenidos son satisfactorios, consideramos que el análisis hubiese sido más completo si hubiésemos podido estudiar y valorar los materiales sonoros que las distintas editoriales entregan a los profesores como material de apoyo a sus textos.

Respecto de la técnica de encuesta de la segunda fase de la investigación, la obtención de los cuestionarios cumplimentados, como ya dijimos, nos llevó mucho tiempo y no estuvo exenta de dificultades. Se logró gracias a la colaboración de una red de colegas docentes, de las asesorías de enseñanzas artísticas del Centro de Profesores de Carabanchel-Latina y del CRIF “Las Acacias” y a una dosis considerable de persistencia y tesón por nuestra parte. Quizás el proceso hubiese sido más rápido y eficaz si, desde el comienzo, hubiésemos solicitado el apoyo externo de algún otro organismo de la Consejería de Educación.

Por último, hay que señalar que decidimos equivocadamente no contar con el apoyo de un programa informático diferente a Excel para el tratamiento estadístico. El motivo fue no evaluar previamente al comienzo de la investigación el volumen de datos que íbamos a manejar en los dos contextos de la investigación. El paquete de análisis de datos cualitativos denominado AQUAD (Analysis of Qualitative Date), para analizar entrevistas, grupos de discusión, textos, así como el paquete informático SPSS, para el análisis de cuestionarios, nos hubiesen facilitado extraordinariamente el tratamiento y análisis de la información recogida durante todo el proceso de investigación. Sin duda, el tiempo dedicado al manejo y utilización de los mismos, compensa con creces el empleado en el análisis manual.

A pesar de estas limitaciones, consideramos que las aportaciones que realiza esta tesis doctoral son de interés para la comunidad educativa e investigadora. Se concretan principalmente en las que se enumeran a continuación.

En primer lugar, ofrecemos una rigurosa descripción del repertorio de audiciones: hemos informado de los estilos más escuchados en las aulas, así como de la presencia de la música del siglo XX en las aulas de Secundaria de la Comunidad de Madrid. El repertorio es variado y heterogéneo y abarca la mayoría de los estilos, ocupando la música del XX aproximadamente la mitad de las audiciones. De todos, el más escuchado es la clásica anterior al XX y la menor, las world music.

En nuestro trabajo se aporta una extensa relación de obras y compositores cuya heterogeneidad nos llevan a concluir que no existe un tipo de música escolar o un repertorio que escuchen todos los alumnos, aunque algunas obras sí están más difundidas.

En segundo lugar, nuestro trabajo supone un importante avance en el estudio de los libros de texto de música. El volumen de la investigación es de más envergadura que el de estudios anteriores. Se debe al mayor tamaño de la muestra y al estudio pormenorizado de las categorías y de todas las unidades didácticas de cada uno de ellos. Además, se ha creado un instrumento de registro y análisis del repertorio.

Respecto al repertorio de los libros de texto, hemos descubierto que presentan un amplio abanico de audiciones de distintas épocas, entre las que la suma de todos los estilos musicales del XX alcanza aproximadamente la mitad de las audiciones; sin embargo la música clásica anterior al siglo XX es el estilo con mayor frecuencia de aparición. En comparación con los libros de texto editados para la LOGSE y la LOCE, consideramos que, a excepción de algunas editoriales de tendencia muy historicista, los actuales textos están más abiertos a todos los tipos de música. No obstante, el planteamiento predominante sigue siendo conservador.

Por otro lado, también hemos obtenido información sobre el uso que dan los profesores a dichos libros: utilizan profusamente las propuestas de los libros de texto pero las adaptan a sus alumnos y gustos; emplean, sobre todo, las grabaciones de audio y materiales complementarios para las audiciones. Nuestra más relevante aportación es que hemos averiguado la función que los libros escolares están ejerciendo en la selección y transmisión de los contenidos y en la metodología, y en demostrar que constituyen un nuevo eslabón dentro de los niveles de concreción curricular. Es decir, los profesores no están delegando de su rol en la toma de decisiones curriculares al usar

libros de texto, como nos sugerían algunos estudios que abordamos en el marco teórico, sino que ejercen su labor de selección curricular y metodológica a partir de los libros de texto, en vez de tomar como fuente el propio currículo.

En tercer lugar, hemos completado el conocimiento sobre las creencias, opiniones y visión educativa de los profesores de Música de Secundaria. En cumplimiento de uno de los principales objetivos de nuestra investigación, hemos averiguado que los profesores seleccionan la música para las audiciones según criterios personales, a partir de su propio gusto y su formación musical, y por criterios academicistas (currículo y libros de texto), en vez de por otros criterios que permitiesen conectar con la música de la calle. También hemos descubierto que el profesorado de Madrid, si bien no presenta una filosofía educativa común, mayoritariamente manifiesta una mentalidad y una visión de la cultura bastante innovadora e integradora.

Además, sin que formase parte de nuestros interrogantes y objetivos, hemos detectado la falta de conocimiento sobre el currículo vigente. Por ejemplo, está muy arraigada la creencia de que en 3º de ESO, debe impartirse historia de la música. Incluso, profesores y autores de estudios científicos no reconocen los aspectos innovadores del currículo vigente e, incluso, identifican el currículo con los libros de texto. Así, Lorenzo y Cremades (2008, p. 87) indican que “se constatan las disfunciones existentes entre los estilos musicales que predominan en el currículo oficial y aquellos que aparecen mayoritariamente en los hábitos de consumo del alumnado, éstas se constatan efectivamente y ponen de relieve el divorcio académico que se da entre las músicas más escuchadas por los alumnos y las que los libros de texto de la asignatura consagran como preeminente”.

En cuarto lugar, el análisis de todos los aspectos de la investigación nos ha permitido comprobar el grado de actualización de la educación musical en relación con la audición musical. Consideramos que los libros de texto y los docentes de Secundaria deberían enfocar la audición desde un modelo más innovador e integrador. Debería escucharse una variedad de obras y estilos musicales, con propuestas estéticas propias de este tiempo, en que se integrasen los conocimientos musicales previos de los alumnos y las músicas de su entorno, y en que se ofreciese un repertorio internacional y multicultural que incluyera las tecnologías. También debieran usarse técnicas de audición activa, que globalizasen la audición con la expresión musical, en vez de fomentar el historicismo. Habría de buscar la conexión con la música actual y, en

definitiva, debería evitar la disociación música-escuela y ofrecer una educación musical acorde con el siglo XXI.

Consideramos que uno de los mejores medios para lograr todo ello es prestar atención al entorno sociocultural del alumnado fuera del aula. Por un lado, a los intereses de los alumnos, sin que signifique adherirse incondicionalmente a ellos y otorgar a sus preferencias musicales un papel preponderante y exclusivo en el currículo. Pero fundamentalmente, una educación contextualizada debe fomentar el acceso a la música en el entorno cercano, independientemente del repertorio, de manera que se aprenda también fuera del aula. Nos referimos a conmemoraciones, conciertos, festivales, fiestas populares, programas de televisión, etc., de los que los alumnos participan en mayor o menor medida. Especial interés otorgamos a la asistencia a actividades planificadas de música en directo, diseñadas especialmente para los alumnos, que les abren una puerta a la música menos comercial. Como hemos indicado, los conciertos didácticos disfrutaban de una amplia cobertura en la Comunidad de Madrid a través de distintas organizaciones públicas, fundaciones y obras sociales de algunas entidades financieras.

De las aportaciones de esta tesis pueden emerger nuevas temáticas de estudio e investigación.

Por un lado, aplicando procedimientos similares a nuestro estudio en los dos contextos investigados, pueden analizarse otros aspectos que nos permitan describir mejor el repertorio en la Comunidad de Madrid. Sería muy interesante conocer cuál es el repertorio de canciones, danzas y/o piezas instrumentales. Asimismo, podríamos abordar otros temas relacionados con el repertorio de audiciones. Por ejemplo, podría tratarse la presencia de la música creada o interpretada por mujeres; o profundizar en el repertorio de algún compositor o grupo musical.

El estudio de los libros de texto de Música es un campo de la investigación apenas cultivado, especialmente en lo referente a la aplicación e impacto que éstos tienen en el aula. Dada la incidencia de los textos escolares, consideramos de interés continuar otras investigaciones sobre interrogantes relacionados con los textos sobre distintos temas tales como el repertorio, con el cumplimiento de las orientaciones del currículo, con la calidad de los materiales de audio y multimedia de los que se acompañan, las opiniones y creencias de los alumnos que los utilizan, etc. Sin duda, la evolución hacia el libro digital multiplicará sus posibilidades de investigación y estudio.

Desde un punto de vista personal, el análisis de contenido de nuestros propios textos ha supuesto un ejercicio de autocrítica y reflexión y, posiblemente, generará en un futuro próximo, la revisión y actualización del proyecto *Crescendo*. También nos gustaría investigar la utilización que realizan los profesores “usuarios” de nuestros textos, tanto respecto de sus propuestas didácticas como de sus materiales complementarios (audio y CD-ROM interactivo). La nueva versión en libro digital interactivo abre nuevas perspectivas a su utilización y sería interesante comprobar qué mejoras fomenta en la enseñanza en general de la música y, en particular, de la audición musical.

A lo largo de este trabajo hemos manifestado que el profesor necesita apoyo formativo y material. En nuestra opinión, la formación debería ser musical, pedagógica y tecnológica. Musical, de manera que se ampliasen sus conocimientos sobre distintos estilos musicales: la música “contemporánea” del siglo XX, música de culturas no occidentales y sobre la música moderna, la más cercana al alumnado. Las preferencias y las modas musicales cambian a gran velocidad y la actualización del profesorado no siempre es fácil.

El profesorado también necesita formación pedagógica, referida tanto al conocimiento del propio currículo vigente como a la creación y elaboración de materiales didácticos. La práctica de fotocopiar algunas propuestas de las distintas editoriales a los alumnos y aplicarlas en clase no supone de por sí, una adaptación o integración en una programación coherente. También hace falta una actualización pedagógica respecto al tratamiento didáctico de la audición y, especialmente, en la aplicación de las tecnologías. Todo ello contribuiría a “reconstruir el currículo escolar” (Giráldez (2010, p. 86).

La Música de Secundaria se enfrenta cada vez a mayores retos y, sin embargo, los últimos cambios legislativos han menguado su presencia, bien eliminándola de algunos cursos, reduciéndola en otros o disminuyendo la dedicación horaria. El profesorado manifiesta ideas pedagógicamente más innovadoras que hace años, pero no siempre se concretan en el aula. Para ello necesita formación y también el apoyo de la Administración. De esta manera, sus preocupaciones se centrarán más en aspectos pedagógicos que en otros tales como la atención a un número elevado de alumnos, el escaso equipamiento del aula o los problemas disciplinarios; se evitará así la rutina y el encasillamiento en el repertorio. En definitiva, los profesores requieren hoy formación

tanto para desarrollar el actual currículo con la ayuda de las tecnologías, como para enseñar unos contenidos que, también en esta asignatura, están cambiando.

Por último, quisiéramos señalar que nuestro trabajo sobre el repertorio de audiciones de música del siglo XX que escuchan los alumnos de Secundaria en Madrid puede ser de interés no sólo a docentes y profesionales de la enseñanza de la música sino también a gestores culturales y organizadores de conciertos didácticos. A partir de nuestras conclusiones pueden iniciar nuevas propuestas, canales y vías de difusión de la música entre los escolares, así como ampliar su oferta musical del siglo XX y XXI de todos los estilos.

Hoy nos corresponde formar al público del mañana; pero no basándonos sólo en el patrimonio cultural de siglos anteriores y en la música clásica, sino también en la música de los siglos XX y XXI, donde aún hoy es muy difícil trazar líneas fronterizas.

“En los comienzos del siglo XXI, el afán de enfrentar la música clásica a la cultura del pop ha dejado ya de tener sentido intelectual o emocional. Los compositores jóvenes han crecido con la música pop resonando en sus oídos, y se valen de ella o la ignoran según lo exija la ocasión. Están buscando el terreno intermedio entre la vida espiritual y el ruido de la calle. Asimismo, algunas de las más intensas reacciones de la música clásica contemporánea han surgido del mundo del pop, definido en un sentido más amplio. Las afinaciones microtonales de Sonic Youth, los opulentos diseños armónicos de Radiohead, las indicaciones de compás rápidamente cambiantes de *math rock* y de la música *dance* inteligente, los arreglos orquestales elegíacos que apuntalan las canciones de Surflan Stevens y Joanna Newson: todos ellos prosiguen esa conversación, que viene de antiguo, entre tradiciones clásicas y populares” (Ross, 2009, p. 667-668).

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Adell, J. E. (1998). *La música en la era digital. La cultura de masas como simulacro*. Lérica: Milenio.

Adell, J. (2003). Recursos en la era de la información. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 102-105.

Adorno, Th. W. (1941). On popular music. *Zeitschrift für Sozial fors chung*, 9, 17-49.

Adorno, Th. W. (1958). *Filosofía de la nueva música*. Buenos Aires: Editorial Sur. 1966.

Adorno, Th. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.

Akoschky, J. y Videla, M. A. (1967). *Iniciación a la flauta dulce. Cuadernos 1,2,3*. Buenos Aires: Ricordi.

Akoschky, J. (1988). *Cotidiáfonos: instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Buenos Aires: Ricordi.

Akoschky, J. (1998). Música en la escuela, un tema a varias voces. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la expresión artística* (173-209). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. S.A.

Alandete, D. (2009, 21 de octubre). El disco busca otra resurrección. *El País*. Recuperado de http://www.el_pais.com/articulo/sociedad/disco/busca/resurreccion/elpepisoc/2009082

Alsina, P. (1997). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.

Alsina, P. y Sesé, F. (1994). *La música y su evolución. Historia de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones*. Barcelona: Graó.

Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo. *Eufonía*, 41, 17-36.

Alzate, M. V. (2007). *Usos de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos*. Pereira : Universidad Tecnológica de Pereira.

Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal Universitaria.

Apple, M.W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós- MEC.

Ardanaz, L. y otros (2004). *Escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Laboratorio musical y Graó.

Arramberri, J. M. (2005). Evaluación del comportamiento estratégico en el estudio de una obra musical. *Eufonía*, 34, 70-78.

Arriaga, C. (2007). Lucy Green. En Díaz, M. y Giráldez, A. (Coord.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (181-188). Barcelona: Graó.

Arús, E. (2007). La escuela del pop: de la calle a las aulas. *Eufonía*, 40, 53-60.

Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Austin, W. (1984). *La música en el siglo XX*. Madrid: Taurus.

Autores Varios (2003). *La música en la escuela: la audición*. Barcelona: Editorial Laboratorio Musical-Graó.

Bachmann, M. L. (1998). *La rítmica Jacques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.

Baldrige, W. R. I. (1984). A systematic investigation of listening activities in the elementary general music classroom. *Journal of Research in Music Education*, Nº 32, 79-93.

Balseira, F. J. (2006). *La inteligencia emocional como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música*. (Tesis doctoral inédita). UNED.

Bantock, G. H. (1968). *Culture, industrialisation and education*. Londres: RoutledgeKegan Paul.

Barañano, A.; Martí, J.; Abril, G.; Cruces, F. y De Carvalho, J. J.; (2002). "World Music, ¿El folklore de la globalización?" *Revista Transcultural de Música*, 7, Recuperado de <http://www.sibetrans.com/trans/trans7/redonda.htm>

Barberá, V. (1989). *La planificación de los objetivos en el diseño curricular de centro*. Madrid: Escuela Española.

Barberá, V. (1992). *Cómo sobrevivir a la reforma. Manual del profesor actualizado*. Madrid: Escuela Española.

Barceló, B. (1988). *Psicología de la conducta musical en el niño*. Palma de Mallorca: ICE Universidad de les Illes Balears.

Bardini, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Universitaria.

Basso, A. (1986). *Historia de la Música, 6. La época de Bach y Händel*. Madrid: Turner.

Beas, M. (1999). "Los libros de texto y las comunidades autónomas. Una pesada torre de Babel". *Revista Complutense de Educación*, 10 (2), 29-52. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9999220029A.PDF>

Benedetto, R. D. (1982). *Historia de la Música, 8. El siglo XIX. Primera parte*. Madrid: Turner.

- Bentley, J. (1967). *La aptitud musical de los niños y cómo determinarla*. Buenos Aires: Victor Lerú.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Researches*. New York: Free Press.
- Berendt, J. (2000). *El jazz: de Nueva Orleans a los años ochenta*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bernard, J. A. (1976). *Guía para la valoración de textos escolares*. Barcelona: Teide.
- Bernstein, L. (2002). *El maestro invita a un concierto*. Madrid: Siruela.
- Bianconi, L. (1986). *Historia de la Música, 5. El siglo XVII*. Turner: Madrid.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blaukopf, K. (1989). *Beethovens Erben in der Mediaporphose. Kultur-und Medienpolitick für die electronische Ära*. Heiden: Verlag Niggli.
- Blázquez F. y Lucero, M. (2009). Los medios o recursos en el proceso didáctico. En Medina, A. y Salvador, F. (Coord.), *Didáctica general* (197-218). Madrid: Pearson Educación.
- Bohlman, P.V. (2002). *World music: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Bontick, I. (1997). Posibles implicaciones políticas de la mediatización de la creación y la producción musical. En Gainza, V. H. (Coord.), *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI* (119-128). Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Bossuat, Ch. (2007). Shinichi Suzuki. En Díaz, M. y Giráldez, A. (Coord.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (79-86). Barcelona: Graó.

Bresler, L. (1998). Child art, fine art and art for children: The sapping of school practice and implications for change. *Arts Education Policy Review*, June/July, 3-10.

Bresler, L. (2004). “Metodología de la investigación cualitativa: prestando atención a la música escolar como género en sus micro y macro contextos”. *Revista Electrónica Complutense en Educación Musical*, 1.

Recuperado de [http:// www.ucm.es/info/reciem/index.htm](http://www.ucm.es/info/reciem/index.htm)

Broughton, S. (1994). *World music: The Rough Guide*. London: Rough Guides.

Brozak, G. A. (2006). “The percepción of Musical Tension in Percy Grainger`s Irish Tune from County Derry Among Music Majors and Non-Music Majors”. Recuperado de [http:// www.rider.edu/murme/articles2/granger/index.htm](http://www.rider.edu/murme/articles2/granger/index.htm)

Bukofzer, M. F. (1986). *La música en la época barroca. De Monteverdi a Bach*. Madrid: Alianza.

Campbell, D. (1998). *El efecto Mozart*. Barcelona: Ediciones Urano.

Campbell, D. (2000). *El efecto Mozart para niños. Despertar con música el desarrollo y la creatividad de los más pequeños*. Barcelona: Ediciones Urano.

Campbell, P. S. (1997). La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas. *Eufonía*, 6, 7-14.

Carbajo Martinez, C. (1997). El tratamiento de los temas transversales en los libros de música de primaria. En *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos V.1* (325-335). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Carbone, G. (2003). *Libros escolares: una introducción a su análisis y evaluación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Carles, P., Clergeat, A. y Comolli, J. L. (1995). *Diccionario del jazz*. Madrid: Anaya y Mario Muchnik.

Carretero, M. y León, J.A. (1990). Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Coord.), *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva* (311-346). Madrid: Alianza Editorial.

Casares, R. (2002) (Dir. y coord.). *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales y SGAE.

Castell, K. C. (1982). Children sensibility to stylistic differences in “clasical” and “popular” music. *Psychology of Music*, Special Issue, 22-25.

Cerezal, F. (1999). *La transmisión de los valores genéricos discriminatorios en los libros de texto de inglés*. Madrid: Universidad de Alcalá.

Checa, R. (2004). Las prácticas de iniciación docente en la formación de los profesores de música. *Eufonía*, 31, 30-43.

Childs, J. (2005). *Haciendo especial la música. Formas prácticas de hacer música*. Madrid: Akal.

Chion, M. (1997). *La música en el cine*. Barcelona: Paidós.

Choppin, A. (1992). *Manuels Scolaires: Historia et actualité*. París: Hachette.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Coombs, P.H. (1990). *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid: Santillana.

Copland, A. (1955). *Cómo escuchar la música*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cripps, C. (1999). *La música popular del siglo XX*. Madrid: Akal.

Crivillé i Bargalló, J. (1988). *Historia de la música española, 7. El folklore musical*. Madrid: Alianza.

Cutrera, G. y Dell'Oro, G. (2003). "Un análisis de contenido en textos escolares sobre el método científico". *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/revista/experiencias55.htm>

Davies, J. B. (1978). *The psychology of music*. Londres: Hutchinson.

Delalande, F. (2008). Un millón de compositores. En Giráldez, A. (dir.) y Pedrera, S. (Coord.), *Percepción y expresión en la cultura musical básica (7-18)*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Del Ben, L. y Henteschke, L. (2002). "Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música" *Revista Rediris*, 10. Recuperado de <http://www.musica.rediris.es/leeme/revista/hentschke>

Delval, J. y Moreno, M. C. (2003). Las culturas infantil y juvenil. *Cuadernos de pedagogía*, 326, 25-29.

Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.

Demorest, S. M. y Schultz, S. J. (2004). Children's preference for authentic versus arranged versions of world music recordings. *Journal of Research in Music Education*, 52 (4), 300-313.

Despins, J. P. (1989). *La música y el cerebro*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Díaz Gómez, M. (2002). *La música en la educación primaria y en las escuelas de música: La necesaria coordinación, análisis de futuros planes de intervención educativa en la Comunidad Vasca*. (Tesis doctoral inédita). Universidad del País Vasco.

Díaz Gómez, M. (Coord.); Bresler, L.; Giráldez, A.; Ibarretxe, G. y Malbrán, S. (2006). *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: Enclave Creativa Ediciones S.L.

Díaz Gómez, M. e Ibarretxe, G. (2008a). La música en la ESO: perspectivas de futuro. En Giráldez, A. (dir.) y Pedrera, S. (Coord.), *Percepción y expresión en la cultura musical básica* (157-164). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Díaz Gómez, M. e Ibarretxe, G. (2008b). “Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados”. En *Revista de Psicopedagogía*, 13 (1), 97-200. Universidad del País Vasco. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17513106.pdf>

Díaz Lara, G. (2008). Las TIC en el aula de música. En Giráldez, A. (dir.) y Pedrera, S. (Coord.), *Percepción y expresión en la cultura musical básica* (19-44). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Díaz Rodríguez, S. (2002). “Las nuevas músicas en la educación”. *Música y Educación*, 15, 29-42.

Díaz Sotero, P. (2009, 14 de abril). Pocos ordenadores y mal usados. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo.es/elmundo/2009/04/13/espana/1239655125.html>

Dimagio, P.; Useem, M. (1978). Social class and arts consumption: the origins and consequences of class differences in exposure to the arts in America. *Theory and Society*, 5, 141-161.

Eco, U. (1989). *Cómo se hace una Tesis*. Barcelona: Circulo de Lectores S.A.

Egea, C. (Coord.); Aguilera, E.; Lazloz, P.; Martínez, I. (2003). *Rock & Orff. Beatles-Carlos Santana: Propuestas para la Interpretación en el aula*. Barcelona: Graó.

Elizalde, L. (1984). *Flauta dulce 1º, 2º y 3º*. Madrid: Publicaciones Claretianas.

Elizalde, L. (1988). *Canto escolar 1º, 2º y 3º*. Madrid: Publicaciones Claretianas.

Elliot, D. J. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education*, 13, 11-18.

Elliot, D. J. (1990). El papel de la música y de la experiencia musical en la sociedad moderna: hacia una filosofía global de la educación musical. En Gainza, V. H. (Ed.), *Nuevas perspectivas de la educación musical* (11-24). Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Erlmann, V. (1999). *Music, Modernity, and the Global Imagination*. New York: Oxford University Press.

Falla, M. (1972). *Escritos sobre música y músicos*. Madrid: Austral.

Fernández Pinto, J. (2002). *Internet en el aula. Abecedario para la Educación Primaria*. Madrid: Fundación Auna. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto": hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Fierro, A. (1990a). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Coord.), *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva* (327-338). Madrid: Alianza Editorial.

Fierro, A. (1990b). Relaciones sociales en la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Coord.), *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva* (339-346). Madrid: Alianza Editorial.

Flecha, R. y Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En Imbernon, F. (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (13-27). Barcelona: Graó.

Flores, S. (2007). "Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria". *Revista electrónica Europea de Música en la Educación*, 19, Recuperado de <http://Musica.Rediris.es>

Flores, S. (2008). *Música y adolescencia: la música popular actual como herramienta en la educación musical*. (Tesis doctoral). UNED.

Frega, A. L. (1986). *Educación musical e investigación especializada*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.

Frega, A. L. (2000). Acerca de comprender la música contemporánea. *Eufonía*, 18, 16-20.

Frega, A. L.; Schwarcz, V.; López Aranguren (2005). Tendencias contemporáneas de la psicodidáctica de la música. *Eufonía*, 34, 60-69.

Frith, S.; Straw, W. y Street, J. (2006). *La otra historia del rock. Aspectos clave del desarrollo de la música popular: desde las nuevas tecnologías hasta la política y la globalización*. Barcelona: Robinbook.

Fubini, E. (1973). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza Música.

Fubini, E. (1988). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid. Alianza.

Gainza, V. H. (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Gainza, V. H. (Ed.) (1990). *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires. Editorial Guadalupe.

Gainza, V. H. (Ed.) (1993). *La educación musical frente al futuro*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Gainza, V. H. (1995). Didáctica de la música contemporánea en el aula. *Música y Educación*, 24, 17-24.

Gainza, V. H. (Coord.) (1997). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Gainza, V. H. (2002a). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.

Gainza, V. H. (2002b). *Música: amor y conflicto. Diez estudios de psicopedagogía musical*. Buenos Aires: Lumen.

Galán, M. A. (2002). Experiencia musical y conocimiento de historia de la música. *Eufonía*, 25, 37-49.

García, M.; Troyano, H. y Zaldivar, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de un sistema de indicadores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

García De La Torre, A. (2005). Máquinas en el aula. *Eufonía*, 35, 15-22.

García Domínguez, L. (2005). *Hábitos y formación musical en los jóvenes de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid.

García Fernández, Y. (2004). "Análisis de contenido del texto escolar de matemáticas según las exigencias del nuevo milenio". *Revista Píxel*, 16. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n16/n16art/art162.htm>

- García Lavernia, J. (1997). *Así se descubre el cante flamenco*. Barcelona: CIMS.
- García Martínez, J. M. (2002). *La música étnica. Un viaje por las músicas del mundo*. Alianza Editorial: Madrid.
- García Pascual, E. (1996). *Libros de texto y reforma educativa. Un análisis de los textos escolares en Educación Primaria*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Zaragoza.
- García Quiñones, M. (2008). *La música que no se escucha. Aproximaciones a la escucha ambiental*. Barcelona: Orquesta del Caos.
- Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculinos y femeninos en los textos de la EGB*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Gertrudix, F. (2006). MOS: una propuesta de aprendizaje musical en línea. Una propuesta de apoyo al profesorado. *Eufonía*, 36, 63-68.
- Gillanders, C. y Martínez Casillas, P. (2005). La investigación en educación musical. *Música y educación*, 64, 85-90.
- Gimeno, J. (1988). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1995a). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- Gimeno, J. (1995b): Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. En Minguez, J. G. y Beas, M. *Libro de texto y construcción de materiales curriculares* (221-245). Granada: Proyecto Sur de Ediciones S.A.L.
- Giráldez, A. y Pelegrín, G. (1996). *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Giráldez, A. (1997a). Percepción auditiva y educación musical. *Eufonía*, 7, 63-70.

Giráldez, A. (1997b). “Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones”. En *Revista Transcultural de Música*, 1. Recuperado de <http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/giraldez.htm>

Giráldez, A. (1998). ¿Quién se resiste al cambio? Los materiales curriculares como reflejo de la realidad en el aula de música. Comunicación presentada al IV Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología, Granada, 9-12 de Julio. Reproducido en C. Sánchez Equiza (Ed.) (1999). *Actas del IV Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología* (387-398). Granada: Sociedad Ibérica de Etnomusicología.

Giráldez, A. (2000a). *BIVEM: Biblioteca virtual de Educación Musical*. (Tesis doctoral). UNED.

Giráldez, A. (2000b). Escuchar el siglo XXI. Guía de recursos. *Eufonía*, 18, 56-62.

Giráldez, A. (2004). Audiciones escolares: guía de recursos. *Eufonía*, 32, 62-66.

Giráldez, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: Graó.

Giráldez, A. (2006). Revisión de la literatura y técnicas de recogida de datos. En Díaz, M. (Coord.) *Introducción a la investigación en educación musical* (117-155). Madrid: Enclave Creativa Ediciones S.L.

Giráldez, A. (2007a). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial.

Giráldez, A. (2007b). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía*, 41, 49- 57.

Giráldez, A. (2007c). Liora Bresler. En Díaz, M. y Giráldez, A. (Coord.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (119-186). Barcelona: Graó.

Giráldez, A. (2007d). La educación musical en un mundo digital. *Eufonía*, 39, 8-16.

Giráldez, A. (2010). ¿Qué “saben” de música los alumnos y alumnas de las ESO? Desafíos y oportunidades del aprendizaje musical informal. *Eufonía*, 50, 79-87.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

Godoy, J. C. (2003). *La audición musical en la escuela primaria: una aportación a su didáctica*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona.

Godoy, J. C. (2005). La canción popular en la música académica: un recurso para la iniciación a la audición musical. *Música y educación*, 61, 27-45.

Gómez, C. y Turina, J. (1995). *Pequeña historia de la Música*. Madrid: Alianza.

Gómez García, M. N. (2000). *Los manuales de texto en la enseñanza secundaria: (1812-1990)*. Sevilla: Kronos.

Gómez Pérez, R. (1994). *El rock. Historia y análisis del movimiento cultural más importante del siglo XX*. Madrid: Tutor.

González, P. (2000). *Diccionario técnico de Akal de términos musicales. Español-Inglés. Inglés-Español*. Madrid: Akal.

Goodwin, A. (1999). Rationalization and democratization in the new technologies of popular music. En J. Lull (Ed.) *Popular Music and Communication* (75-100). Newbury Park: Sage, CA.

Gutiérrez Cordero, R. y Cansino González, J.I. (2001). Música y libro de texto. *Música y Educación*, 47, 51-66.

Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.

Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead For Music Education*. London & New York: Ashgate.

Gregory, D. (1994). Analysis of listening preferences of high school and college musicians. *Journal of Research in Music Education*, 42, 331-342.

Grout, J. (1988). *Historia de la música occidental*, 2. Madrid: Alianza Música.

Gustems, J. (2003). *La flauta dulce en los estudios universitarios de "Mestre de Educació Musical" en Catalunya: Revisión y adecuación de los contenidos*. (Tesis doctoral) Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cesca.es>

Hargreaves, D. J. y Castell, K. C. (1987). Development of liking for familiar and unfamiliar melodies. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 91, 65-91.

Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia- Ediciones Morata.

Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

Hargreaves, D. J.; Marshall, N. A.; North, A. C. (2005). Educación musical en el siglo XXI: una perspectiva psicológica. *Eufonía*, 34, 8-32.

Hayman, J. L. (1991). *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Heigy, E. (1999). *Método Kodaly de solfeo*. Madrid: Pirámide.

Hernández, D. (2009). *Tesitura y repertorio vocal de los niños de 3 a 6 años en la Comunidad de Madrid*. (Tesis doctoral). UNED.

Herrera, M.L. y Molas, S. (2000). *Música de hoy para la escuela de hoy*. Barcelona: Graó.

Herrero, G. (1991). *De Jerez a Nueva Orleans. Análisis comparativo del flamenco y del jazz*. Granada: Editorial Don Quijote.

Honegger, M. (1993). *Diccionario de la música. Los hombres y sus obras*. Madrid: Espasa-Calpe.

Ibarretxe, G y otros (2005). Nuevas culturas de aprendizaje musical entre los escolares navarros (6-12 años). *Eufonía*, 35, 106-118.

Ibarretxe, G. (2007). Patricia Shehan Campbell. En Díaz, M. y Giráldez, A. (Coord.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (133-140). Barcelona: Graó.

Ibarretxe, G. (2008). Diversidad de culturas musicales en la ESO: modelos curriculares, materiales didácticos y prácticas. En Giráldez, A. (dir.) y Pedrera, S. (Coord.) *Percepción y expresión en la cultura musical básica* (103-120). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Ibarni, L. G (2005, 24 de marzo). Entrevista con Pierre Boulez. *El cultural de ABC*, 50-53.

Imbernon, F. (Coord.) (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

Jambrina, A. (2009). Enseñar y aprender música tradicional hoy. ¿Por qué y para quién?. *Eufonía*, 49, 59-71.

Johnson, C. M. (1996). An empirical investigation of musicians and non-musicians assessment of perceived rubato in musical performance. *Journal of Research in Music Education*, 44, 84-96.

Kemp, A. (1993a). La microtecnología en la Educación Musical. Posibilidades y consecuencias para el currículum. En Gainza, V.H. (Ed.), *La educación musical frente al futuro* (121-126). Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Kemp, A. (comp.) (1993b). *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical*. Buenos Aires: Collegium Musicum.

Kerlinger, F. N. (1981). *Investigación del comportamiento, técnicas y metodología*. México: Interamericana.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.

Lanza, A. (1987). *Historia de la música, 12. El siglo XX, tercera parte*. París: Turner.

Latorre, A.; del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Hurtado.

Lauricia, A. (2000). Limitaciones perceptivas que obstaculizan la introducción de mensajes sonoros de otras culturas en el currículum musical. *Eufonía*, 18, 90-97.

Lomas, A. (1994). ¿Qué músicas?: la enseñanza musical en la Educación Secundaria. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, 54-56.

Lomas, A. (1995). ¿Saber de música o saber usar la música?: la competencia musical en la educación secundaria. *Eufonía*, 1, 40-50.

Lomas, A. (1998). Música y confusión. Las músicas de fusión y la enseñanza de la música. *Eufonía*, 12, 53-65.

Lomas, A. (2002). Con la música a otra parte. *Eufonía*, 25, 50-59.

Lomas, C. y Vera, M. (2004). Los libros de texto. *Textos. Didáctica de la Lengua y la literatura*, 36, 7-14. Barcelona: Graó.

López, J. M. (2003). *Los sonidos de Discópolis. Rock: Ideología y Utopía*. Madrid: Calamar/Rn3.

López, J. M. (2007). *Ritmos étnicos. Una selección de músicas del mundo*. Pamplona: Biblioteca Civican.

López Romero, M. A. (2001). El sexismo en los libros de texto. En Flecha, C. (Coord.) *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas (201-205)*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Lorenzo Delgado, M. (2003). Integración de lo cualitativo y lo cuantitativo en los informes de investigación. En Medina, A. y Castillo, S. (Coord.), *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis doctorales (191-214)*. Madrid: Editorial Universitas S.A.

Lorenzo Quiles, O. y Cremades Andreu, R. (2008). Educación formal y conocimiento sobre estilos musicales en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Eufonía*, 42, 81-88.

Luengo, A. (2007). El hip-hop está de moda. *Eufonía*, 40, 61-72.

Luengo, A. (2008). Rock and ESO. En Giráldez, A. (dir.) y Pedrera, S. (Coord.), *Percepción y expresión en la cultura musical básica (75-102)*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Malbrán, S. (2006). La investigación musical cuantitativa: un recorrido desde la práctica. En Díaz, M. (Coord.); Bresler, L.; Giráldez, A.; Ibarretxe, G. y Malbrán, S. (2006). *Introducción a la investigación en educación musical (32-59)*. Madrid: Enclave Creativa Ediciones S.L.

Maneveau, G. (1993). *Música y educación. Ensayo del análisis fenomenológico de la música y de los fundamentos de su pedagogía*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.

Mansfield, J. E. (2004). The Musical Subject, Technoculture And Currículo in The Postmodern Condition. *Research Studies of Music Education*, 23, 42-58.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

- Marco, T. (1993). *Historia general de la música, IV. El siglo XX*. Madrid: Istmo.
- Mark, D. (1997). La revolución digital como un desafío para la educación musical. En Gainza, V. H. (Ed.), *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI* (63-74). Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Martí, J. (1996). Etnomusicología, folklore y relevancia social. En *Actas del Primer Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología* (11-22). Sabadell: La Má de Guido.
- Martí, J. (1998). Músicas populares. *Eufonía*, 12, 7-14.
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte: La música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallés: Deriva.
- Martí, J. (2003). El aula de música ante el reto de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 55-58.
- Martínez Aguilera, R. M. y otros (2005). ¿Y por qué no música contemporánea en la escuela?. *Eufonía*, 30, 103-114.
- Martínez Bonafé, J. (1995). Interrogando al material curricular (Guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del currículo). En Minguez, J. G y Beas, M. *Libro de texto y construcción de materiales curriculares* (221-245). Granada: Proyecto Sur de Ediciones S.A.
- Martínez Bonafé, J. (2002) *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2003). Materiales curriculares escritos. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 99-101.
- Martínez García, S. (1998). Las “otras músicas” en la enseñanza. *Eufonía*, 12, 15- 23.

Martínez Santos, S. (1987). *El currículum explícito y el currículum oculto en los libros de texto*. Madrid: Gráficas Pontón.

Massot, I.; Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (329-365). Madrid: La Muralla.

Mbuyamba, L. (1997). Compartir las músicas del mundo: Algunas ideas para una educación multicultural en la música. En Gainza, V. (Ed.) *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI* (43-52). Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

McKeage, K. M. (2004). Gender and participation in High School and Collage Instrumental Jazz Ensembles. *Journal of Research in Music Education*, 52 (4), 343-356.

McLuhan, M. y Powers, B. R. (1990). *La aldea global, transformaciones en la vida y en los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

Medina, A. y Castillo, S. (Coord.) (2003). *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis doctorales*. Madrid: Editorial Universitas S.A.

Medina, A. (2002a). Investigación en Didáctica y desarrollo del conocimiento práctico. En Medina, A. y Salvador, F. (Coord.) *Didáctica general* (75-108). Madrid: Pearson Educación.

Medina, A. y Salvador, F. (Coord.) (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación.

Megías, I. y Rodríguez, E. (2003). Jóvenes entre sonidos: hábitos, gustos y referentes musicales. Madrid: Injuve. Recuperado de <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=314621908&menuId=390550120>

Michels, U. (1995). *Atlas de música*, 2. Madrid: Alianza Editorial.

Mínguez, J. G y Beas, M. (Coord.) (1995). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones S.A.L.

Miranda, C. (2004). *Libros de texto. El compañero de cada día de muchas generaciones*. Recuperado de <http://aula.el.es/aula/noticia.php/2002/10/14/aula1034354931.html>

Moreno Flórez, M. A. (1978). *Educación musical y expresión dinámica*. Madrid: SM.

Moreno, J. M. y Torrego, J. C. (2007). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.

Morgan, R. P. (1991). *La música del siglo XX. Una historia del estilo musical en Europa y las Américas modernas*. Madrid: Ediciones Akal.

Morrison, S. T; Demorest, S. M. y Stambaugh, L. A. (2008). Enculturation Effects in Music Cognition. The Role of Age and Music Complexity. *Journal of Research in Music Education*, 56 (2), 118-129.

Müller, A. (2000). “La cultura musical de los Carnavales de Cádiz en la Educación Musical de los alumnos de 3er Ciclo de Primaria y Enseñanza Secundaria Obligatoria”. *Revista Electrónica Léeme*, 5. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/muller00.pdf>

Muñoz, J. F. (2002). La vuelta al mundo musical. *Eufonía*, 26, 53-61

Muñoz, E. (2003). *El desarrollo de la comprensión musical del niño de Educación Primaria: Las estéticas del siglo XX*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid.

Muñoz, E. y García, D. (2010). El concierto didáctico. *Música y educación*, 82, 191-196.

Murdock, G. y Phelps, G. (1973). *Mass media and the secondary school*. London: Schools Council/Macmillan.

Nebreda, P. L. (1999). *Actitudes y hábitos musicales en la adolescencia*. (Tesis doctoral inédita). UNED.

Nebreda, P. L. (2000). La música en la adolescencia. *Eufonía*, 18, 71-77.

Neuman, V. (2003). *Los conciertos didácticos y la audición musical en el aula. La experiencia de la orquesta Ciudad de Granada y su influencia en la acción docente*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada.

Neuman, V. (2004 a). Los conciertos didácticos para escolares. *Eufonía*, 32, 24- 28.

Neuman, V. (2004b). “La formación del profesorado y los conciertos didácticos”. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 8 (1). Recuperado de marzo, 2009, de [http:// www.ugr.es/nrecfpro/rev81ART6.pdf](http://www.ugr.es/nrecfpro/rev81ART6.pdf)

Orff-Schulwerk, C. (1950). *Musik fur kinder*. London: B.Schott´s Söhne.

Oriol, N. (1983). *Agrupaciones instrumentales. Obras de autores clásicos*. Madrid: Alpuerto.

Oriol, N. (2000). *La enseñanza del folklore en los colegios de educación primaria de la Comunidad de Madrid*. (Tesis doctoral inédita). UNED.

Oriol, N. (2004). “Investigación cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental”. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* 1 (3). Recuperado el 10 de enero, 2010, de <http://www.ucm.es/info/reciem/>

Oriol, N. (2007). Enseñanza musical en España. En Díaz, M. y Giráldez, A. *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (87-93). Barcelona: Graó.

Ortega, J. F. (2005). Recursos y materiales didácticos. La audición en el aula de música de Secundaria. *Música y educación*, 61, 159-168.

Ortega Prada, M.C. (2008) “ Adoptar un músico. Un Proyecto Educativo conjunto de la OCNE y el CRIF Las Acacias”. *Innovación y Formación*, 3, 47-49. Recuperado de <http://conciertosdidacticos.org/Documentos/DOC-OCNE/revista3-47-49.pdf>

Ortiz, R. (1997). *Mundialización y cultura*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

Palacios, F. (1997). *Escuchar, veinte mensajes sobre música y educación musical*. Las Palmas de Gran Canaria: Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.

Palacios, J. (1990). ¿Qué es la adolescencia? Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva* (299-310). Madrid: Alianza Editorial.

Palazón, J. (2009, 4 de octubre). La clase se sube a lo digital. *El País.com*. Recuperado de http://www.elpais.com/articulo/portada/clase/sube/digital/elpepusoceps/20091004elpeps por_14/Tes

Parcerisa, A. (1995). *Els materials curriculars a l'ensenyament Primari*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.

Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

Pardo, J. R. (1997). *Discoteca ideal de la música pop*. Barcelona: Planeta-De Agostini.

Pardo, J. R. (1999). *La música contada con sencillez*. Madrid: Maeva.

- Pardo, J. R. (2005). *Historia del pop español: 1959-1986*. Madrid: Rama-Lama.
- Paredes, J. (2001). “La cultura gerencialista de centro como freno a la innovación con materiales didácticos. Etnografía de dos centros de primaria”. Universidad Autónoma de Madrid. Simposio sobre itinerarios de cambio en la educación. Recuperado de <http://xiram.doe.d5.ub.es/comunicaciones/paredes.htm>
- Paris, A. (1985). *Diccionario de intérpretes y de la interpretación musical en el siglo XX*. Paris: Turner.
- Parra Martínez, J. (2001). *Análisis del sexismo en los libros de texto de educación física segundo ciclo de E.S.O. y bachillerato*. (Tesis doctoral inédita). UNED.
- Pascual, M. P. (2002). *Didáctica de la educación musical en Primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- Pascual, M. P. (2007). *Crescendo. Guía Didáctica*. Madrid: Pearson Alhambra.
- Paynter, J. (1972). *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Paynter, J. (1992). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.
- Paynter, J. (1997) The form of finality: a context for the musical education. *British Journal of Music*, 1714 (1), 5-21.
- Paz, J. S. (1991). *Guía de la música de la nueva era*. Madrid: Mandala Ediciones.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2009). *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos*. Madrid: Fundación Instituto de Empresa. Recuperado de www.asp-research.com
- Pérez Gutierrez, M. (1994). Breve reseña histórica sobre la educación musical en España y comparación con otros países. En *Música y Educación*, 17, 19-28.

Pérez Serrano, G. (1994a). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Métodos. Vol. I*. Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (1994b). *Retos e interrogantes. Técnicas y Análisis de Datos. Vol. II*. Madrid: La Muralla.

Picón, E. (Coord.) y Grupo USC-PSICOM (2008). “El libro de texto ante la incorporación de las TIC a la Enseñanza”. Universidad de Compostela. Recuperado de http://www.anele.org/pdf/INF-TIC_Prensa.pdf

Piñeiro, M. R. (1997). El aprendizaje de los roles sexuales en dos manuales de principio de siglo. En Arranz, L. (Coord.), *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos. Vol I* (161-167). Madrid: Universidad Complutense.

Pitts, S. (2000). Reasons to teach music: establishing a place in the contemporary curriculum. *British Journal of Music*, 17, 1-20.

Porta, A. (1996). *La música en las culturas del rock y las fuentes del currículo en educación musical*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valencia.

Prieto, J. y Fernández, V. (2000). Are popular and classical music listeners the same people?. *British Journal of Music*, 17, 1-20.

Prieto Menchero, R. (2004). Educación y difusión de la música. *Música y educación*, 32, 6-16.

Randel, D. (Ed.) (1997). *Diccionario Harvard de música*. Madrid: Alianza.

Rapp, J. (2000). Acercamiento a la música electró-acústica. *Eufonía*, 18, 7-14.

Raventós, J. (1999). La cultura musical de los jóvenes, ¿depende directamente del conocimiento de los grandes genios de la música clásica occidental?. *Eufonía*, 17, 41-56.

- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education*. New York: Prentice-Hall.
- Rodríguez Blanco, A. (1997). Y en música, no enseñarás como te enseñaron. En Arranz, L. (Coord.), *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos. Vol.I* (361-371). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez Quiles, J. A. (2004). Reflexiones sobre educación musical intercultural hoy. *Eufonía*, 32, 101-112.
- Rodríguez Quiles, J. A. (2006). Clásico *versus* moderno en educación musical. *Eufonía*, 36, 85-97.
- Rodríguez Sánchez, A. (1999). *ABC de la Música Moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- Romero Carmona, J. B. (2005). La música en la escuela y su tratamiento histórico. *Música y Educación*, 62, 43-58.
- Rosen, Ch. (1986). *El estilo clásico. Haydn, Mozart, Beethoven*. Madrid: Alianza.
- Ross, A. (2009). *El ruido eterno*. Barcelona: Seix Barral.
- Ruesga, J. y Cambiaso, N. (2007). *Más allá del rock*. Madrid: INAEM. Centro de documentación de Música y Danza.
- Rusinek, G. (2005). “Aprendizaje musical significativo”. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, I (5). Recuperado de <http://www.ucm.es/info/reciem>
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación. En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (89-125). Madrid: La Muralla.
- Sabatella, P. L. (2000). “Control del comportamiento y disciplina en el aula de música”. *Revista electrónica Leeme*. Nº 5. Recuperado de

<http://musica.rediris.es/leeme/revista/sabbatella00.pdf>

Sadie, S. (Ed.) (2000). *Diccionario Akal/Grove de la Música*. Madrid: Akal Ediciones.

Sadie, S. (Ed.) (2001). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. New York: Macmillan Publishers limited.

Salado, E. (1983). *Flauta, guitarra y canción. Método progresivo de flauta dulce*. Madrid: Bruño.

Salveti, G. (1986). *Historia de la Música, 10. El siglo XX. Primera parte*. Madrid: Turner.

Sánchez García, A. (1995). La nueva cultura de la escuela: la innovación. En Minguez, J. G y Beas, M. *Libro de texto y construcción de materiales curriculares (78-99)*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones S.A.L.

Sánchez Romero, C. (2003). Complementariedad metodológica en los Proyectos de investigación. En Medina, A. y Castillo, S. (Coord.) *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis doctorales (253-264)*. Madrid: Editorial Universitas S.A.

Santos, F. J. (2003). Los gustos musicales de nuestros alumnos. Factores que determinan el gusto por la música clásica. *Música y educación*, 55, 57-69.

Sanuy, C. y Sanuy, M. (1976). *Allegro 1,2,3,4,5,6,7,8. Música y movimiento. Expresión dinámica*. Zaragoza: Edelvives.

Schafer, R. M. (1966). *Tratado de los objetos musicales*. Buenos Aires: Ricordi.

Schafer, R. M. (1967). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi.

Schafer, R. M. (1975). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi.

- Schafer, R. M. (1975). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, R. M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, R. M. (1995). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schepherd, J. (1991). *Music as Social Text*. Cambridge: Polity Press.
- Scholes, P. (Dir. y coord.) (1984). *Diccionario Oxford de la Música*. Buenos Aires: Edhasa/ Hermes/ Sudamericana.
- Selander, S. (1994). Análisis del texto pedagógico. En Mínguez, J. G. y Beas, M. *Libro de texto y construcción de materiales curriculares* (131-161). Granada: Proyecto Sur de Ediciones S.A.
- Sesé, F. (2000). ¿Por qué se obliga a los jóvenes a estudiar la música de J.Bach y no la Mick Jager?. *Eufonía*,18, 79-82.
- Sevillano, M. L. (2003). La investigación en didáctica como fundamento de la acción educativa de calidad. En Medina, A. y Castillo, S. (Coord.), *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis doctorales* (57-74). Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Sierra, J. (2003). *La era rock* (1953-2003). Madrid: Espasa Calpe.
- Sloboda, J. A. y Juslin, P. N. (2001). *Music and emotion. Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.
- Small, C. (1989). *Música. Sociedad. Educación*. Madrid: Alianza.
- Small, C. (2003). Exploración, afirmación y celebración. *Eufonía*, 28, 8-19.
- Somoza, M. (2009). “El “Proyecto Manes” y la investigación sobre manuales escolares: un balance crítico de los resultados y nuevos desafíos”. Recuperado de

<http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/ArtSomoza.html>

- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- Stones, R. M. (2002). *The world's music. The Garland encyclopedia of world music*. New York: Ed. Routledge.
- Strand, K. (2006). Survey of Indiana Music Teachers on Using Composition in the Classroom. *Journal of Research in Music Education*, 54 (2), 154-167.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Swanwick, K. (1997). Autenticidad y realidad de la experiencia musical. En Gainza, V. H. (Ed.) *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI* (141-157). Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Tafari, J. (1993). La educación musical en las escuelas. En Gainza, V. H. (Ed.) *La educación musical frente al futuro* (37-44). Buenos Aires. Editorial Guadalupe.
- Teo, T.; Hargreaves, D. J. y Lee, J. (2008). Musical Preference, Identification, and Familiarity. A Multicultural Comparison of Secondary Students From Singapore and the United Kingdom. *Journal of Research in Music Education*, 56 (1), 18-32.
- Tiana, A. (1999). La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto Manes. *Clio&Asociados. La historia enseñada*, 4, 101-119.
- Tiana, A. (2000). *El libro escolar: reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED.
- Torija, M. (2005). La investigación sobre el pensamiento del profesor como forma de mejorar la enseñanza de la música en secundaria. *Eufonía*, 30, 44-52.

Toro, O. (1997). La música y los materiales escolares. En Arranz, L. (Coord.), *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos. Vol. 1* (373-379). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (231-257). Madrid: La Muralla.

Torres Otero, L. (2008). Utilización de música moderna en la educación musical de la etapa primaria en centros públicos de Valencia. *Eufonía*, 42, 89-102.

Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Ediciones Morata.

Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Tur Mayans, P. (1992). *Reflexiones sobre educación musical. Historia del pensamiento filosófico-musical*. Barcelona: Universitat de Barcelona Publicacions.

Valls Montes, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX–XXI*. Madrid: UNED.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.

Vilar, J. M. (1996). La diversidad musical que nos envuelve: un repertorio para la educación musical del futuro. *Perspectiva escolar*, 210, 10-18.

Vilar, J. M. (1997). La utilización de las músicas del entorno del alumnado en el aula y algunos parámetros de la etnomusicología. *Eufonía*, 6, 101-109.

Vilar, J. M. (1998). La presencia de las músicas modernas en los libros de texto de educación secundaria. *Eufonía*, 12, 78-90.

Villalaín, J. L. (1997). *Manuales escolares en España. Tomo I: Legislación (1812-1939)*. Madrid: UNED.

Villalaín, J. L. (2001). El Proyecto Manes: una aproximación sistemática al estudio de los manuales escolares de los siglos XIX y XX. *Educación y Pedagogía*, 29-30, 85-91.

Villalaín, J. L. (2002). *Manuales escolares en España. Tomo II: Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)*. Madrid: UNED.

Vinay, G. (1977). *Historia de la música, 11. Segunda parte*. Madrid: Turner Música.

Vinay, G. (1986). *Historia de la Música, 11. El siglo XX. Segunda parte*. Madrid: Turner.

Vulliamy, G. (1977). Music and the mass culture debate. En Sheperd, J. (Ed.) *Whose music? A sociology of musical languages (179-197)*. Londres: Latimer.

Wah Leung, B. y Wai Ying Wohg, P. (2005). “El autoconcepto de una profesora de música de secundaria y la percepción de los alumnos sobre efectividad de la enseñanza, en un contexto desfavorecido”. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2 (1). Recuperado de <http://www.ucm.es/info/reciem/v2n1.pdf>

Walker, R. (1997). Música y multiculturalismo. En Gainza, V. H. (Ed.) *La educación musical frente al futuro* (89-103). Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Ward, M. (2004). The American Children`s Folk Song Survey. *Arts Education Policy Review*, 105 (3), 17.

Wuytack, J. (1966). *La audición*. Paris: Leduc.

Wuytack, J. (1984). *Musicalia (Musicogrammes I y II)*. Belgium: Uitgeverij de Garve.

Wuytack, J. (2009). Audición musical activa en el musicograma. *Eufonía*, 47, 43-55.

Zabala, M. A. (1989). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.

Zabala, A. (1990). Materiales curriculares. En Mauri, T. y otros *El curriculum en el centro educativo* (125-167). Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.

Zahorik, J. (1991). Teaching style and textbooks. *Teaching and Teacher Education*. 7 (2), 185-196.

Zaragoza, J. L. (2006). Principios musicales y estrategias metacognitivas en el aula. *Eufonía*, 36, 20-28.

ANEXOS

ANEXO I

CURRÍCULO DE MÚSICA EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Introducción

La música, como bien cultural y como lenguaje y medio de comunicación no verbal, constituye un elemento con un valor incuestionable en la vida de las personas. En la actualidad vivimos en un contacto permanente con la música, sin duda, el arte más poderosamente masivo de nuestro tiempo. El desarrollo tecnológico ha ido modificando considerablemente los referentes musicales de la sociedad por la posibilidad de una escucha simultánea de toda la producción musical mundial a través de los discos, la radio, la televisión, los juegos electrónicos, el cine, la publicidad, Internet etc. Ese mismo desarrollo tecnológico ha abierto, a su vez, nuevos cauces para la interpretación y la creación musical, tanto de músicos profesionales como de cualquier persona interesada en hacer música.

Desde esta perspectiva, el currículo de Música para la Educación Secundaria Obligatoria pretende establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas, estableciendo los cauces necesarios para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica, llegando a un grado de autonomía tal que posibilite la participación activa e informada en diferentes actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical.

Al carácter más global que la materia de Educación artística presenta en la Educación Primaria, sucede en esta etapa una aproximación más diferenciada y analítica. Esto se corresponde con las características evolutivas del alumnado, en un momento en que su capacidad de abstracción experimenta un desarrollo notable. Esta diferenciación no impide, sin embargo, que la materia se siga articulando en torno a dos ejes fundamentales, percepción y expresión, vinculados a su vez, y de forma directa, con la adquisición de una cultura musical básica y necesaria para todos los ciudadanos.

La percepción se refiere en esta materia al desarrollo de capacidades de discriminación auditiva, de audición activa y de memoria comprensiva de la música, tanto durante el desarrollo de actividades de interpretación y creación musical como en la audición de obras musicales en vivo o grabadas.

Por su parte, la expresión alude al desarrollo de todas aquellas capacidades vinculadas con la interpretación y la creación musical. Desde el punto de vista de la interpretación, la enseñanza y el aprendizaje de la música se centran en tres ámbitos diferenciados pero estrechamente relacionados: la expresión vocal, la expresión instrumental y el movimiento y la danza. Mediante el desarrollo de estas capacidades se trata de facilitar el logro de un dominio básico de las técnicas requeridas para el canto y la interpretación instrumental, así como los ajustes rítmicos y motores implícitos en el movimiento y la danza. La creación musical remite a la exploración de los elementos propios del lenguaje musical y a la experimentación y combinación de los sonidos a través de la improvisación, la elaboración de arreglos y la composición individual y colectiva.

El tratamiento de los contenidos que integran estos dos ejes debe hacerse teniendo en cuenta que, en la actualidad más que en otras épocas, la música es uno de los principales referentes de identificación de la juventud. El hecho de que el alumnado la sienta como propia constituye, paradójicamente, una ventaja y un inconveniente en el momento de trabajarla en el aula: ventaja, porque el valor, así como las expectativas y la motivación respecto a esta materia son elevadas; inconveniente, porque el alumnado al hacerla suya, posee sesgos confirmatorios muy arraigados.

La presencia de la Música en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria debe considerar como punto de referencia el gusto y las preferencias del alumnado pero, simultáneamente, debe concebir los contenidos y el fenómeno musical desde una perspectiva creativa y reflexiva, intentado alcanzar cotas más elevadas de participación en la música como espectador, intérprete y creador.

En los contenidos previstos en segundo y en tercero, el primer bloque, Escucha, se vincula directamente con el eje de percepción, al tiempo que el segundo y el tercero, Interpretación y Creación lo hacen con el eje de expresión. Por su parte, el cuarto bloque de tercero, Contextos musicales,

incluye contenidos relacionados con los referentes culturales de las músicas que serán utilizadas en los bloques anteriores junto a otros que ayudan a conocer mejor el mundo musical actual y el papel de la música en distintos contextos sociales y culturales.

En los contenidos para el cuarto curso, en el que la Música es una materia opcional, el primer bloque, Audición y referentes musicales, se relaciona directamente con el eje de percepción y recoge, al mismo tiempo, nuevos contenidos para profundizar en el papel de la música en distintos contextos sociales y culturales del pasado y del presente. El segundo bloque, La práctica musical, se inserta en el eje de expresión y recoge todos aquellos contenidos relacionados con la interpretación vocal e instrumental, el movimiento y la danza, la improvisación, la elaboración de arreglos y la composición, así como la participación en proyectos musicales de diversa índole. El tercer bloque, Música y tecnologías, estrechamente vinculado con los anteriores, incluye de manera explícita una serie de contenidos que permiten conocer y utilizar herramientas tecnológicas en actividades de audición y producción musical.

Esta organización de los contenidos en torno a bloques y ejes pretende presentarlos de forma coherente. No existe, sin embargo, prioridad de unos sobre otros ni exigencia por la que se deba partir preferentemente de uno de ellos. Entre los diferentes contenidos se establece una relación cíclica: unos enriquecen a otros, los promueven, desarrollan y consolidan. Al mismo tiempo, todos ellos se vinculan con los conocimientos del lenguaje y la cultura musical.

La interdisciplinariedad de la música propicia e implica establecer vínculos con un gran número de materias que conforman el currículum para formar el cuadro cultural en el cual las creaciones musicales se han desarrollado a lo largo del tiempo, y favorece la consecución de manera más diversificada de los objetivos generales de la etapa. La música en toda su dimensión permite una doble función en el desarrollo del alumno, desde el punto de vista del desarrollo personal y en la formación de los fundamentos técnicos y científicos del enriquecimiento cultural. Así pues, es necesaria una sólida formación musical como elemento indispensable en la educación de las personas.

La enseñanza de la música tiene que potenciar las capacidades de escuchar, reconocer y retener las relaciones que configuran las estructuras musicales y por ello mismo tiene que orientar en la diversificación de gustos musicales y en la formación de un espíritu crítico y de fomento de valores de convivencia y disciplina. Hay músicas de gran riqueza, pero sólo unos pocos pueden o saben disfrutarlas debido a que el gran público no está capacitado para percibir la gran cantidad de parámetros musicales que se ofrecen. Se trataría pues de un problema de educación. No es que les guste o no les guste, sino que no tienen las herramientas en sus oídos y en su entendimiento para emitir un juicio de gusto.

Las clases de música tienen que transcurrir en un clima de respeto para con la materia, de participación, y de atención a la diversidad del alumnado.

Las actividades complementarias y extraescolares serán soportes importantes en el desarrollo de la materia y en la formación y motivación de los alumnos.

2. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

2.1. Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria.

La Educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

2.2. Objetivos del área de música.

La enseñanza de la Música en esta etapa tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación y respetando otras formas distintas de expresión.

2. Desarrollar y aplicar diversas habilidades y técnicas que posibiliten la interpretación (vocal, instrumental y de movimiento y danza) y la creación musical, tanto individuales como en grupo.

3. Escuchar una amplia variedad de obras, de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento, enriquecimiento intercultural y placer personal e interesándose por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.

4. Reconocer las características de diferentes obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural, reconociendo sus intenciones y funciones y aplicando la terminología apropiada para describirlas y valorarlas críticamente.

5. Utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información - medios audiovisuales, Internet, textos, partituras y otros recursos gráficos- para el conocimiento y disfrute de la música.

6. Conocer y utilizar diferentes medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la producción musical, valorando su contribución a las distintas actividades musicales y al aprendizaje autónomo de la música.

7. Participar en la organización y realización de actividades musicales desarrolladas en diferentes contextos, con respeto y disposición para

superar estereotipos y prejuicios, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás.

8. Comprender y apreciar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación.

9. Elaborar juicios y criterios personales, mediante un análisis crítico de los diferentes usos sociales de la música, sea cual sea su origen, aplicándolos con autonomía e iniciativa a situaciones cotidianas y valorando la contribución que la música puede hacer a la vida personal y a la de la comunidad.

10. Valorar el silencio y el sonido como parte integral del medio ambiente y de la música, tomando conciencia de los problemas creados por la contaminación acústica y sus consecuencias.

11. Conocer las distintas manifestaciones musicales a través de la historia y su significación en el ámbito artístico y sociocultural.

12. Comprender y valorar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación.

13. Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

14. Desarrollar y consolidar hábitos de respeto y disciplina como condición necesaria para el desarrollo de las actividades musicales.

Objetivos, contenidos y criterios de evaluación de Segundo curso.

Contenidos

Bloque 1. Escucha.

- Aplicación de estrategias de atención, audición interior, memoria comprensiva y anticipación durante la propia interpretación y creación musical.
- Utilización de recursos corporales, vocales e instrumentales, medios audiovisuales y tecnologías, textos, partituras y musicogramas.
- Elementos que intervienen en la construcción de una obra musical (melodía, ritmo, armonía, timbre, textura, forma, tiempo y dinámica) e identificación de los mismos en la audición y el análisis de obras musicales.
- Clasificación y discriminación auditiva de los diferentes tipos de voces e instrumentos.
- Audición, análisis elemental y apreciación crítica de obras vocales e instrumentales de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales.
- La música en directo: los conciertos y otras manifestaciones musicales.
- Interés por conocer músicas de distintas características y por ampliar y diversificar las propias preferencias musicales.
- Valoración de la audición como forma de comunicación y como fuente de conocimiento y enriquecimiento intercultural.

- Interés por desarrollar hábitos saludables de escucha y de respeto a los demás durante la escucha.

Bloque 2. Interpretación.

- La voz y la palabra como medios de expresión musical: características y habilidades técnicas e interpretativas.
- Exploración y descubrimiento de las posibilidades de la voz como medio de expresión musical y práctica de la relajación, la respiración, la articulación, la resonancia y la entonación.
- Los instrumentos y el cuerpo como medios de expresión musical: características y habilidades técnicas e interpretativas.
- Interés por el conocimiento y cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos.
- Aceptación y predisposición para mejorar las capacidades técnicas e interpretativas (vocal, instrumental y corporal) propias y respeto ante otras capacidades y formas de expresión.

Bloque 3. Creación.

- La improvisación, la elaboración de arreglos y la composición como recursos para la creación musical.
- Improvisación vocal e instrumental, individual y en grupo, en respuesta a distintos estímulos musicales y extra-musicales.
- Sensibilidad estética frente a nuevas propuestas musicales, valorando los elementos creativos e innovadores de las mismas.
- Valoración de la lectura y la escritura musical y de los distintos medios de grabación sonora como recursos para el registro y difusión de una obra musical.

Bloque 4. Contextos musicales.

- Conocimiento de las manifestaciones musicales más significativas del patrimonio musical occidental y de otras culturas.
- Reconocimiento de la pluralidad de estilos en la música actual.

Criterios de evaluación

1. Reconocer los diferentes parámetros del sonido que están presentes en la interpretación y el análisis de una estructura musical y distinguir los elementos que se utilizan en la representación gráfica de la música.
2. Percibir e identificar el silencio, entendido como elemento estructurador del sonido, incorporándolo al análisis de las producciones musicales, tanto las que se han compuesto como las que se han escuchado.
3. Reconocer auditivamente y determinar la época o cultura a la que pertenecen distintas obras musicales escuchadas previamente en el aula, interesándose por ampliar sus preferencias.
4. Comunicar a los demás juicios personales acerca de la música escuchada.
5. Participar en la interpretación en grupo de una pieza vocal, instrumental o coreográfica, adecuando la propia interpretación a la del conjunto y asumiendo distintos roles.
6. Iniciarse en la utilización de algunos de los recursos tecnológicos disponibles, demostrando un conocimiento básico de las técnicas y procedimientos necesarios para grabar y reproducir música y para realizar sencillas producciones audiovisuales.
7. Leer distintos tipos de partituras en el contexto de las actividades musicales del aula como apoyo a las tareas de interpretación y audición.
8. Alcanzar las pautas de conducta, los hábitos y la disciplina que permitan el adecuado desarrollo de las actividades musicales.
9. Identificar en el ámbito cotidiano situaciones en las que se produce un uso indiscriminado del sonido, analizando sus causas y proponiendo soluciones.

Objetivos, contenidos y criterios de evaluación de Tercer curso

Bloque 1. Escucha.

- Aplicación de estrategias de atención, audición interior, memoria comprensiva y anticipación durante la propia interpretación y creación musical.
- Utilización de recursos corporales, vocales e instrumentales, medios audiovisuales y tecnologías, textos, partituras, musicogramas y otras representaciones gráficas para la comprensión de la música escuchada.
- Elementos que intervienen en la construcción de una obra musical (melodía, ritmo, armonía, timbre, textura, forma, tiempo y dinámica) e identificación de los mismos en la audición y el análisis de obras musicales.
- Clasificación y discriminación auditiva de los diferentes tipos de voces e instrumentos y de distintas agrupaciones vocales e instrumentales.
- Audición, análisis elemental y apreciación crítica de obras vocales e instrumentales de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, incluyendo las interpretaciones y composiciones realizadas en el aula.
- La música en directo: los conciertos y otras manifestaciones musicales.
- Interés por conocer músicas de distintas características y por ampliar y diversificar las propias preferencias musicales.
- Valoración de la audición como forma de comunicación y como fuente de conocimiento y enriquecimiento intercultural.

- Interés por desarrollar hábitos saludables de escucha y de respeto a los demás durante la escucha.

Bloque 2. Interpretación.

- Exploración de las posibilidades de diversas fuentes sonoras y práctica de habilidades técnicas para la interpretación.
- Práctica, memorización e interpretación de piezas vocales e instrumentales aprendidas por imitación y a través de la lectura de partituras con diversas formas de notación.
- Agrupaciones vocales e instrumentales en la música de diferentes géneros, estilos y culturas. La interpretación individual y en grupo.
- Práctica de las pautas básicas de la interpretación: silencio, atención al director y a los otros intérpretes, audición interior, memoria y adecuación al conjunto.
- Experimentación y práctica de las distintas técnicas del movimiento y la danza, expresión de los contenidos musicales a través del cuerpo y el movimiento e interpretación de un repertorio variado de danzas.
- Utilización de los dispositivos e instrumentos electrónicos disponibles para la interpretación y grabación de piezas y actividades musicales y comentario crítico de las mismas.
- Interés por el conocimiento y cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos.
- Aceptación y predisposición para mejorar las capacidades técnicas e interpretativas (vocal, instrumental y corporal) propias y respeto ante otras capacidades y formas de expresión.

- Aceptación y cumplimiento de las normas que rigen la interpretación en grupo y aportación de ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común.

Bloque 3. Creación.

- Elaboración de arreglos de canciones y piezas instrumentales, mediante la creación de acompañamientos sencillos y la selección de distintos tipos de organización musical (introducción, desarrollo, interludios, coda, acumulación, etc.).
- Composición individual o en grupo de canciones y piezas instrumentales para distintas agrupaciones a partir de la combinación de elementos y recursos presentados en el contexto de las diferentes actividades que se realizan en el aula.
- Recursos para la conservación y difusión de las creaciones musicales. Registro de las composiciones propias usando distintas formas de notación y diferentes técnicas de grabación.
- Utilización de recursos informáticos y otros dispositivos electrónicos en los procesos de creación musical.
- Sonorización de representaciones dramáticas, actividades de expresión corporal y danza e imágenes fijas y en movimiento en la realización de producciones audiovisuales.
- Sensibilidad estética frente a nuevas propuestas musicales, valorando los elementos creativos e innovadores de las mismas.
- Valoración de la lectura y la escritura musical y de los distintos medios de grabación sonora como recursos para el registro y difusión de una obra musical.

Bloque 4. Contextos musicales.

- Conocimiento de las manifestaciones musicales más significativas del patrimonio musical occidental y de otras culturas.
- Reconocimiento de la pluralidad de estilos en la música actual.
- Utilización de diversas fuentes de información para indagar sobre instrumentos, compositores y compositoras, intérpretes, conciertos y producciones musicales en vivo o grabadas.
- El sonido y la música en los medios audiovisuales y en las tecnologías de la información y la comunicación. Valoración de los recursos tecnológicos como instrumentos para el conocimiento y disfrute de la música.
- La música al servicio de otros lenguajes: corporal, teatral, cinematográfico, radiofónico, publicitario. Análisis de la música utilizada en diferentes tipos de espectáculos y producciones audiovisuales.
- El consumo de la música en la sociedad actual. Sensibilización y actitud crítica ante el consumo indiscriminado de música y la polución sonora.

Criterios de evaluación

1. Reconocer auditivamente y determinar la época o cultura a la que pertenecen distintas obras musicales escuchadas previamente en el aula, interesándose por ampliar sus preferencias.
2. Identificar y describir, mediante el uso de distintos lenguajes (gráfico, corporal o verbal) algunos elementos y formas de organización y estructuración musical (ritmo, melodía, textura, timbre, repetición, imitación, variación) de una obra musical interpretada en vivo o grabada.
3. Comunicar a los demás juicios personales acerca de la música escuchada.

4. Participar en la interpretación en grupo de una pieza vocal, instrumental o coreográfica, adecuando la propia interpretación a la del conjunto y asumiendo distintos roles.
5. Acompañar melodías aplicando los conocimientos básicos de lenguaje musical adquiridos y respetar el marco de actuación de esquemas rítmico-melódicos en situaciones de improvisación y interpretación.
6. Utilizar con autonomía algunos de los recursos tecnológicos disponibles, demostrando un conocimiento básico de las técnicas y procedimientos necesarios para grabar y reproducir música y para realizar sencillas producciones audiovisuales.
7. Elaborar un arreglo para una canción o una pieza instrumental utilizando apropiadamente una serie de elementos dados.
8. Leer distintos tipos de partituras en el contexto de las actividades musicales del aula como apoyo a las tareas de interpretación y audición.
9. Identificar en el ámbito cotidiano situaciones en las que se produce un uso indiscriminado del sonido, analizando sus causas y proponiendo soluciones.
10. Caracterizar la función de los medios de comunicación como elementos de difusión de la música.

Objetivos, contenidos y criterios de evaluación de Cuarto curso

Bloque 1. Audición y referentes musicales.

- La música como un elemento con una presencia constante en la vida de las personas: la audición de música en la vida cotidiana, en los espectáculos y en los medios audiovisuales.
- Audición, reconocimiento, análisis y comparación de músicas de diferentes géneros y estilos.
- Utilización de distintas fuentes de información para obtener referencias sobre músicas de diferentes épocas y culturas, incluidas las actuales, y sobre la oferta de conciertos y otras manifestaciones musicales en vivo y divulgadas a través de los medios de comunicación.

- La música en los medios de comunicación. Factores que influyen en las preferencias y las modas musicales.
- La crítica como medio de información y valoración del hecho musical. Análisis de críticas musicales y uso de un vocabulario apropiado para la elaboración de críticas orales y escritas sobre la música escuchada.
- La edición, la comercialización y la difusión de la música. Nuevas modalidades de distribución de la música y sus consecuencias para los profesionales de la música y la industria musical.
- Interés, respeto y curiosidad por la diversidad de propuestas musicales, así como por los gustos musicales de otras personas.
- Rigor en la utilización de un vocabulario adecuado para describir la música.

Bloque 2. La práctica musical.

- Práctica y aplicación de habilidades técnicas en grado creciente de complejidad y concertación con las otras partes del conjunto en la interpretación vocal e instrumental y en el movimiento y la danza.
- Interpretación de piezas vocales e instrumentales aprendidas de oído y mediante la lectura de partituras con diversos tipos de notación.
- Utilización de diferentes técnicas, recursos y procedimientos compositivos en la improvisación, la elaboración de arreglos y la creación de piezas musicales.
- Planificación, ensayo, interpretación, dirección y evaluación de representaciones musicales en el aula y en otros espacios y contextos.
- Ámbitos profesionales de la música. Identificación y descripción de las distintas facetas y especialidades en el trabajo de los músicos.

- Perseverancia en la práctica de habilidades técnicas que permitan mejorar la interpretación individual y en grupo y la creación musical.
- Interés por conocer las posibilidades que ofrece la música en los ámbitos personal y profesional.

Bloque 3. Música y tecnologías.

- El papel de las tecnologías en la música. Transformación de valores, hábitos, consumo y gusto musical como consecuencia de los avances tecnológicos de las últimas décadas.
- Utilización de dispositivos electrónicos, recursos de Internet y *software* musical de distintas características para el entrenamiento auditivo, la escucha, la interpretación y la creación musical.
- Aplicación de diferentes técnicas de grabación, analógica y digital, para registrar las creaciones propias, las interpretaciones realizadas en el contexto del aula y otros mensajes musicales.
- Análisis de las funciones de la música en distintas producciones audiovisuales: publicidad, televisión, cine, videojuegos, etc.
- Sonorización de imágenes fijas y en movimiento mediante la selección de músicas preexistentes o la creación de bandas sonoras originales.
- Valoración crítica de la utilización de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la creación, la interpretación, el registro y la difusión de producciones sonoras y audiovisuales.

Criterios de evaluación

1. Explicar algunas de las funciones que cumple la música en la vida de las personas y en la sociedad.

2. Analizar diferentes piezas musicales apoyándose en la audición y en el uso de documentos impresos como partituras, comentarios o musicogramas y describir sus principales características.
3. Exponer de forma crítica la opinión personal respecto a distintas músicas y eventos musicales, argumentándola en relación a la información obtenida en distintas fuentes: libros, publicidad, programas de conciertos, críticas etc.
4. Reconocer y situar en su contexto (histórico, filosófico, artístico) manifestaciones musicales de diferentes periodos de la historia de la música y, en particular, las propias de la Comunidad Autónoma.
5. Ensayar e interpretar, en pequeño grupo, una pieza vocal o instrumental o una coreografía aprendidas de memoria a través de la audición u observación de grabaciones de audio y vídeo o mediante la lectura de partituras y otros recursos gráficos.
6. Participar activamente en algunas de las tareas necesarias para la celebración de actividades musicales en el centro: planificación, ensayo, interpretación, difusión, etcétera.
7. Explicar los procesos básicos de creación, edición y difusión musical considerando la intervención de distintos profesionales.
8. Elaborar un arreglo para una pieza musical a partir de la transformación de distintos parámetros (timbre, número de voces, forma etc.) en un fichero MIDI, utilizando un secuenciador o un editor de partituras.
9. Sonorizar una secuencia de imágenes fijas o en movimiento utilizando diferentes recursos informáticos.
10. Saber analizar la música con el fin de extraer las principales características formales y estilísticas, situándolas en su contexto cultural.
11. Reconocer las muestras más importantes del patrimonio musical de las diferentes Comunidades Autónomas.

ANEXO II

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LIBROS DE TEXTO

El instrumento de recogida de datos consta de las siguientes partes y los siguientes indicadores:

A)

B)

1	2	3	4	5	6	7

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29

F) : 30

Código:

A) **Identificación del texto** según el siguiente código: Editorial, Curso, Número. (Por ejemplo: A-1-1 es Almadraba, 1er curso, nº 1).

B) Descripción:

1. editorial.
2. Año y lugar.
3. Título.
4. Curso.
5. Autor/autores.
6. Fungible/ No fungible. Formato.
7. Ilustrador.
8. Número de páginas.
9. Número de unidades didácticas.
10. Figuran/No figuran los bloques de contenido.

C) Variable 1. Presencia de audiciones.

11. Número de audiciones totales.
12. Número de audiciones por unidad.

D) Variable 2: Tipos de música.

13. Música del siglo XX.
14. Música popular folklórica.
15. Música popular moderna.
16. Música cinematográfica.
17. Música culta.
18. World music

E) Variable 3: Técnica de audición activa- tratamiento didáctico.

19. Los aspectos anecdóticos, culturales, históricos, biográficos
20. Movimiento y danza.
21. Dramatización.
22. Instrumentación.
23. Musicograma.
24. Preaudición.
25. Elemento verbal
26. Comparación entre versiones.
27. Medios audiovisuales.
28. TIC
29. Expresión plástica.

F) Variable 4.

30. Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX.
- Número de audiciones totales del siglo XX.
- Porcentaje.

ANEXO III

ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO:

VACIADO DEL INSTRUMENTO DE REGISTRO

A) A-1-1

B)

1	2	3	4	5	6	7
Almadraba	2007 Madrid	Musica I	1º y/o 2º de ESO.	Calatayud, F., Martinez, M., Reig, S., Roca, S, Sanz, J.M.	Fungible Vertical	Pallardó, J.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
238	11+1 (piezas para interpretar y audiciones de músicas del mundo)	No, se distribuye en estos apartados: página de entrada, páginas de contenidos, descubre cosas nuevas, leer y comprender, actividades TIC	72	Variable: desde 4 a 17	12	17	9	2	31	1

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
P	P	N	P	MF	P	P	N	F	F	N

F) : 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX

Número total: 24

Porcentaje: 33,33%

Unidad 1

“Muñeca de trapo” (La Oreja de Van Gogh)

Unidad 3

“Pura intuición” (Shakira)

“Hey Jude” (The Beatles)

“Sirtaki” (Mikis Theodorakis)

Unidad 4

Pompa y circunstancia (Edward Elgar)

“Hijo de la luna” (Mecano)

“Por la boca vive el pez” (Fito y los Fitipandis)

Unidad 5

Carmina Burana (Carl Orff)

“We are the champions” (Queen)

Unidad 6

Guía de orquesta para jóvenes (8 cortes con distintos fragmentos de la obra)

“Ximo” (José María Ferrero)

Unidad 7

“Oh when the saints” (Louis Armstrong)

“The Glory Nirvana” (El Bosco)

Unidad 8

“Do, re, mi” de *Sonrisas y lágrimas* (No consta el compositor)

“El príncipe de Bel Air” (Quincy Jones)

Unidad 10

Blade Runner (Vangelis)

“We will rock you” (Queen)

OBSERVACIONES:

En la unidad 1 figuran dos tracks de sonidos en los que no se indican qué músicas se escuchan: fragmentos instrumentales, fragmentos vocales. No se han contado ya que la duración es muy breve para que se pudiese considerar propiamente una audición.

La unidad 11 no tiene ninguna audición sino propuestas de interpretación que se fundamentan en unas bases musicales para acompañar las canciones realizadas con ordenador.

No hay una estructura fija en las audiciones ni en los tipos de técnicas de audición. La unidad +1 (nº 12 del total) se dedica a 8 músicas tradicionales. La mitad de ellas con grabaciones auténticas; la otra mitad son grabaciones en ordenador.

A) A-3-2

B)

1	2	3	4	5	6	7
Almadraba	2007 Madrid	Musica II	3º de ESO.	Calatayud, F., Martinez, M., Reig, S., Roca, S, Sanz, J,M	Fungible Vertical	Cabrero,C. Rebollo, E.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
225	11+1	No, tiene los siguientes apartados: “Mira alrededor”, “Descubre cosas nuevas”, “Leer y comprender”, “Audiciones”, “Actividades TIC”	61	Variable. Desde 0 hasta 10.	9	1	10	5	36	0

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	P	N	MF	MF	MF	N	P	N	P	N

F) : 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX

Número total: 23

Porcentaje: 37,70 %

Unidad 1

“And I love her” (The Beatles)

Unidad 2

“I just called to” (Steve Wonder)

“Coca-cola” (Mecano)

“Perdona que entre sin llamar” (La Oreja de Van Gogh)

“Unsquare dance” (Dave Brubeck)

“La misión” (Ennio Morricone)

Unidad 4

“El menú” (Karl Zöllner)

Unidad 5

“I will survive” (Gloria Gaynor)

“Canon al estilo pop” (James Galway)

Unidad 8

“Vals triste” *Rey Christian II* y *Koulema* (Jean Sibelius)

“Danza del fuego” *El ballet brujo* (Manuel Falla)

“Sevilla” *Suite española* (Isaac Albéniz)

Unidad 9

“Trenes diferentes” (Steve Reich)

Pulcinella (Stravinsky)

Primera pieza para orquesta (Webern)

Claro de luna. Arreglo para Theremin (Debussy)

Contrappunto bestiale (Luigi Nono)

“Oxigen” (Jean Michel Jarre)

El contrato del dibujante (Michael Nyman)

Unidad 11

“Un mundo maravilloso” (Louis Armstrong)

“Carros de fuego” (Vangelis)

Titanic (Horner)

“Hoy duerme el león” (Elton John)

“Imagine” (John Lennon)

OBSERVACIONES:

Algunos tracks se titulan fragmentos musicales y recogen fragmentos muy breves de distintos estilos. No se han contabilizado como audiciones por su carácter corto y porque en la explicación de la actividad no se reflejan los títulos o contenido de la audición.

Las audiciones son de distintas épocas de la historia de la música. Se ofrece una visión cronológica de la historia de la música. Es de destacar la escasa presencia de audiciones propuestas y grabaciones en audio de música popular moderna.

Como aspecto negativo, hay que señalar que algunas referencias a obras y compositores están incompletas.

Tiene una última unidad+1, en la que se hace una recapitulación de la historia de la música muy interesante y motivadora en la que compara las edades de la música con las de un ser humano y repite audiciones de las otras unidades.

El apartado TIC contiene interesantes actividades con el programa CLIC.

A) A-4-3

B)

1	2	3	4	5	6	7
Almadraba	2007 Madrid	Musica 4ºESO	4º de ESO.	Fenollosa, R.; Calatayud, F.; Martinez, M.; Reig, I.; Rubio, B; Sanz, J,M	Fungible Vertical	Cabrero, C. Rebollo, E.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
248	11+1	No, el libro se distribuye en los siguientes apartados: “Mira alrededor”, “Descubre cosas nuevas”, “Leer y comprender”, “Audiciones”, “Actividades TIC”	62	Variable, de 2 a 11	2	5	25	14	14	2

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	P	P	MF	N	MF	N	P	N	N	N

F) : 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX

Número total: 42

Porcentaje: 67,74%

Unidad 1

En un mercado persa (Kételbey)

Selección de canciones de música moderna de diferentes estilos

“Unchained melody”, banda sonora de la película *Ghost* (Alex North y Hy Zaret)

Mantra para yoga

Selección de músicas de bailes de salón

Unidad 2

Selección de sintonías de TV

Selección de sintonías de radio

Unidad 3

“La canción del Cola Cao” (Aureli Jordi Dotras)

“I’d like to teach the world to sing” (The New Seekers)

“Televisio” (Les luthiers)

“Cita cultural” (Les Luthiers)

“La pollita” (Les Luthiers)

Unidad 4

“Purple Haze” (Deep Purple)
“Avalancha” (Héroes del silencio)

Unidad 5

Banda sonora de la película *La vida es bella* (Nicola Piovani)
“América”, *West side story* (Leonard Bernstein)
Banda sonora de la película *El tercer hombre* (Antón Karas)
“El puente sobre el río Kwai” (Malcom Arnold)
Banda sonora de la película *La leyenda de la ciudad sin nombre* (Frederick Loewe)
Los chicos del coro (Bruno Coulais y Christophe Barratier)
“Moon river” (Henry Mancini)

Unidad 6

Banda sonora de la película *Erase una vez en América* (Ennio Morricone)
“High Heeled Sneakers” (Tomy Tucker)
“Perdido Street Blues” (Johhny Dodds y Kid Ory)
“Creole Love Call” (Duke Ellington)
“Sing, sing, sing” (Benny Goodman)
“Bloomodido” (Charlie Parker)
“It’s about that time” (Miles Davis)
“Inverson’s Odyssey” (Mark Turner Quartet)
“Evocations” (Brecker Brothers)
“Tocata en re menor versión jazz” (Johan Sebastian Bach)

Unidad 7

“La pregunta sin respuesta” (Charles Ives)
“We are the champions” (Queen)
Selección de fragmentos musicales (Cirque du Soleil)
“Campanilleros” (La Niña de la Puebla)

Unidad 8

Banda sonora de la película *El señor de los anillos* (Howard Shore)

Unidad 9

“Boggie Woogie Bugle Boy” (Andrew Sisters)
“Every breath you take” (The Police)

Unidad 10

“La Bamba” (Los Lobos)
“The Moment” (Gene Kelly)
“Strangers in the night” (Frank Sinatra)
Base musical de “Blue moon” (Richard Rodgers)
Variaciones sobre “Cumpleaños feliz” (Peter Heidrich)
Base instrumental rock

OBSERVACIONES:

Es un texto claramente fungible porque plantea bastantes actividades de completar sobre el propio libro.

Las audiciones vienen se aprecian claramente gracias a un icono en el que se indica el número de track correspondiente del Cd del alumno.

Los títulos de las unidades muestran un interés por relacionar la materia con el mundo actual y las profesiones musicales: “La música en nuestras vidas”, “La música en la televisión y en la radio”, “La música en la publicidad”, “El concierto y la crítica musical”, “La música y el cine”, El jazz y sus diversas formas”, “Los espacios musicales”, “Las profesiones relacionadas con la música”, “¿De dónde sale la música?”, “Quiero ser compositor”, “Temporada de conciertos”. En todos los temas, el contenido de los textos hace relación a nuestra realidad actual.

Las audiciones se basan en explicaciones teóricas sobre la música pero también en el análisis de los aspectos musicales. Muchas de las obras registradas tienen una versión adaptada que puede tocarse por los alumnos, bien a una sola voz y frecuentemente con conjunto instrumental Orff por lo que las técnicas que más abundan son las preaudiciones y las instrumentaciones.

No obstante, prima más lo perceptivo que lo expresivo en el libro. Parece que pretende más aprender a escuchar música y conocerla, que hacer e interpretar música.

A) An-2-4

B)

1	2	3	4	5	6	7
Anaya	2008 Madrid	Música 2 ISBN:978-84-667- 7513-7	2º	Gancedo, E., Galera, A., García, C., García, M.A.	NF V	Quirós, R; Velarde, P.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
167	6 + unidad dedicada al Lenguaje musical + dos apéndices: Posiciones de flauta, acordes de piano y Glosario	No, figuran los siguientes: La música en la historia, El lenguaje de los instrumentos, La grabación y la difusión de la música, Desarrolla tus competencias, Comprueba lo que has aprendido, Ejercicios de lenguaje musical.	68	De 8 a 13. Media de 11,33 audiciones por unidad	14	4	11	4	31	2

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	N	N	P	N	P	P	P	P	P	N

F) : 30

Obras y compositores de obras compuestas en el siglo XX: 31

Porcentaje: 45,58%

Unidad 1

“Gribalfaro” (Luis Delgado)

“La wemba de Marilú” (Septeto santiaguero)

“Me dieron la clave” (La Vieja Trova Santiaguera)

“Baby elephant walk” (Henry Mancini)

“Yo son ganga” (La Vieja Trova Santiaguera)

“Black snow” (Henry Mancini)

“N`na dau um viejo” (Bidinte)

“Rítmica nº 5” (Amadeo Roldán)

Unidad 2

“Surrexit Christus” (Lajos Bardos)

“Bimba dagil occhio pieni di malia”, aria de soprano y tenor de *Madame Butterfly* (Puccini)

“The gambler” (Don Schlitz)

“Hebbie Jeebies” (Louis Armstrong)

Unidad 3

Diferentes guitarras integradas en los temas “Moonlight shadow” y “The gambler”.

“Footprints” (Wayne Shorter)
“Jam Session” (Benny Goodman)

Unidad 4

“Children song nº 1” (Chick Corea)
“Brujos del agua” (Santi Vega)

Unidad 5

“Coro de murmullos”, *Madame Butterfly* (Giacomo Puccini)
“La guerra de las galaxias”, versión para cuerda frotada, (Vaugh Williams)
Sinfonía nº4, movimiento 3º (Gustav Mahler)
“Toda una vida”, de la banda sonora de *La reina Isabel* (Eva Gancedo)

Unidad 6

Sexteto, mov nº 2 (Francis Poulenc)
“Intermezzo”, *Hary Janós* (Zóltan Kodály)
“Malambo” (Alberto Ginasterra)
“Acompañamiento para una escena cinematográfica” (Arnold Schoenberg)
Sinfonía para instrumentos de viento (Igor Stravinsky)
Lamentaciones por las víctimas de Hiroshima (Krzysztof Penderecki)
“Constellation”, *Tercera sonata*, (Pierre Boulez)
“Paseo” (David Alarcón)
Fragmento de *Two for the road* (Henry Mancini)
Dos versiones de “Moon river”, *Desayuno con diamantes*, (Henri Mancini)

OBSERVACIONES:

Presenta el mismo título, el mismo año de publicación, autores, ilustraciones que otro libro del mismo año y título y curso de la editorial. El contenido es semejante, el número de páginas y el diseño de portada es muy similar. En éste es un piano azul sobre fondo amarillo y rótulos en rojo y blanco; en la otra es una tuba azul sobre fondo amarillo y rótulos en rojo y blanco. La inclusión de un apartado dedicado a las competencias nos hace pensar que es posterior, que está pensado para aquellas comunidades en las que se imparte música en 1º y en 2º de ESO. Este texto sería el correspondiente a un segundo nivel ya que incluye mucho contenido histórico. Esto se corrobora, además porque el contenido, formato, autores e ilustración son idénticos a otro título que se llama Anaya 3 y que figura en esta relación denominado An-3-6. Se ha contabilizado como libro de 2º de ESO, ya que en algunos centros de la Comunidad de Madrid puede ser utilizado por profesores que lo elijan por su planteamiento teórico.

El material se acompaña con un CD de audio en el que se encuentran recogidos patrones y bases rítmicas sobre las que trabajar, y un CD-ROM, con el que se da una información mayor sobre los contenidos de cada unidad.

Las audiciones musicales se integran dentro de los distintos bloques sin que haya uno especializado en la audición de obras musicales. El rastreo ha sido difícil porque no está indicado claramente y hay que rastrear la palabra “Escucha”.

A partir de la unidad 2, figura un pequeño apartado titulado “Análisis” en el que propone audiciones y da una ligera información sobre la obra que se escucha: compositor, autor, intérpretes, género.

Realiza un planteamiento histórico de la música en el que integra los otros bloques. Presenta la audición desde un punto de vista teórico en el que se señala lo aprendido sobre historia de la música o sobre el lenguaje musical. Prueba de ello es que el CD-ROM que acompaña el método contiene información sobre lenguaje musical, estilos musicales, grandes periodos de la orquesta, biografías de compositores, tipos de música.

Dos de las músicas de cine son creadas por la autora (Eva Gancedo), que también es compositora y además incluye dos para interpretar en el apartado “Repertorio”.

Las grabaciones de música moderna no son auténticas sino instrumentaciones.

A) An-2-5

B)

1	2	3	4	5	6	7
Anaya	2008 Madrid	Música 2 ISBN:978-84-667- 7000-2	2º	Gancedo, E., García, C., García, M.A.	NF V	Quirós, R; Velarde, P; Pieruz, A.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
151	9	No. Se estructura en los siguientes: “El lenguaje musical”, “Expresión vocal e instrumental”, “A lo largo del tiempo”, “Música tradicional y Música moderna”, “Desarrolla tus competencias”, “Comprueba lo que has aprendido”.	49	De 3 a 8. Media de 5,44 audiciones por unidad	5	15	12	1	16	1

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	P	P	P	N	N	N	N	P	P	N

F) : 30

Obras y compositores de obras compuestas en el siglo XX: 22

Porcentaje: 44,89%

Unidad 1

“Ecce gratum” *Carmina Burana* (Orff)

“Blues antiguo”

“Sweet Home Chicago” (Blues Brothers)

Unidad 2

“Movimiento 1º” *Concierto para orquesta* (Béla Bartók)

“Fever” (Peggy Lee)

Unidad 3

“Highway to Hell” (AC/DC)

“Everybody needs somebody” (Blues Brothers)

“Sittin’ on the dock of the Bay” (Otis Redding)

Unidad 4

Fragmentos de música cinematográfica: *Titanic*, *La guerra de las galaxias*, *Los Picapiedra*, *ET*, *En busca del arca perdida*, *Encuentros en la tercera fase*.

“Danza del sacrificio”, *La consagración de la Primavera* (Igor Stravinsky)

“Johnny be good “ (Chuck Berry)

Unidad 5

“Moonlight Shadow” (Mike y Sally Oldfield)

Unidad 6

“Melodías en movimiento” (Eva Gancedo)

“Highway to Tell” (AC/CD)

Unidad 7

Tres piezas para piano, n° 1 (Arnold Schoenberg)

“A la la la la long” (Inner Circle)

Unidad 8

Sonata para oboe y piano (Francis Poulenc)

Acompañamientos de rock (Eva Gancedo)

OBSERVACIONES:

Además de las audiciones registradas, se acompañan de bases rítmico-melódicas para realizar interpretaciones, también audios con el sonido de los instrumentos musicales.

El tratamiento didáctico más habitual es ofrecer información técnica o teórica sobre las obras musicales, también hay alguna preaudición, alguna danza y algo de expresión corporal.

El apartado “Escucha” se complementa con una serie de piezas para interpretar, que son de música moderna, creada por los propios autores, para tocar y cantar al tiempo que se escuchan.

Los títulos de las unidades se refieren a conceptos musicales sobre los que gira el tema. Los bloques en los que se estructuran las unidades ya reflejan una intencionalidad por ofrecer músicas de distintas culturas; sin embargo esto se observa en los contenidos teóricos, pero no en las audiciones. Por ejemplo, hay pocas de música moderna y pocas de world music.

A) An-3-6

B)

1	2	3	4	5	6	7
Anaya	2007 Madrid	Música 3 ISBN:978- 84-667- 6096-6	3°	Gancedo, E., Galera, A., García, C., García, M.A.	NF V	Quirós, R; Velarde, P.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
167	6+ Lenguaje musical + Posiciones de flauta + Glosario	Sí. Son los siguientes: “La música en la historia”, “El lenguaje de los instrumentos”, “Repertorio”, “La grabación y la difusión de la música”, “Desarrolla tus competencias”, “Comprueba lo que has aprendido”	68	De 8 a 13. Media de 11,33 audiciones por unidad	14	4	11	4	31	2

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	N	N	P	N	P	P	P	P	P	N

F) : 30

Obras y compositores de obras compuestas en el siglo XX: 31

Porcentaje: 45,58%

Unidad 1

“Gribalfaro” (Luis Delgado)

“La wemba de Marilú” (Septeto santiaguero)

“Me dieron la clave” (La Vieja Trova Santiaguera)

“Strings on fire” (Henry Manzini)

“Yo son ganga” (La Vieja Trova Santiaguera)

“Black snow” (Henry Manzini)

“N’na dau um beijo” (Bidinte)

Rítmica n° 5 (Amadeo Roldán)

Unidad 2

“Surrexit Christus” (Lajos Bardos)

“Bimba dagil occhio pieni di malia”, aria de soprano y tenor de *Madame Butterfly* (Puccini)

“The gambler” (Don Schlitz)

“Nada por aquí” (Eva Gancedo)

“Hebbie Jeebies” (Louis Armstrong)

Unidad 3

Diferentes guitarras integradas en los temas “Moonlight shadow” y “The gambler”

“Footprints” (Wayne Shorter)

“Me cuentas” (Eva Gancedo)
“Jam Session” (Benny Goodman)

Unidad 4

“Children song nº 1” (Chick Corea)
“Brujos del agua” (Santi Vega)

Unidad 5

“Coro de murmullos”, *Madame Butterfly* (Giacomo Puccini)
La guerra de las galaxias, versión para cuerda frotada, (Williams)
Sinfonía nº 4, movimiento 3º (Mahler)
“Toda una vida”, de la banda sonora de *La reina Isabel* (Eva Gancedo)

Unidad 6

Sexteto, mov nº 2 (Francis Poulenc)
“Intermezzo”, *Hary Janós* (Zóltan Kodály)
“Malambo” (Alberto Ginastera)
“Acompañamiento para una escena cinematográfica” (Arnold Schoenberg)
Sinfonía para instrumentos de viento (Igor Stravinsky)
Lamentaciones por las víctimas de Hiroshima (Krzysztof Penderecki)
“Constellation”, *Tercera sonata*, (Pierre Boulez)
“Paseo” (David Alarcón)
Fragmento de *Two for the road* (Henry Mancini)
Dos versiones de “Moon river”, *Desayuno con diamantes*, (Henry Mancini)

OBSERVACIONES

Este texto es el mismo, a excepción de un cambio en una audición poco significativa en la que se cambia una obra de Mancini (“Strings of fire” en vez de “Baby elephant walk”), que Música 2 ISBN:978-84-667-7000-2, lo que confirma que este último está destinado al segundo nivel de dificultad y que se da en 3º en aquellas comunidades en las que la música es curricular en 2º y en 3º, como es el caso de la Comunidad de Madrid.

A) C-2-7

B)

1	2	3	4	5	6	7
Casals	2007 Barcelona	Tempo XXI.	I	Colomé, J. Giró, J. Maestro, M.A.	F Vertical	B. Seguí

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
275	18	No. Se estructura conforme a la siguiente estructura: Items CD DVD PC Interpreta Test La música y...	175	Variable. Desde 4 hasta 17. Además, el apartado ITEMS presenta un número variable de audiciones muy breves que son ejemplificaciones	24	11	38	36	63	2

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
M	P	N	P	MF	P	N	F	F	MF	N

F) : 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX

Número total: 103

Porcentaje: 58,85%

Unidad 1.

Un americano en París (Gershwin)

Sinfonía alpina (R. Strauss)

“Yesterday” (Beatles)

“Trashin ‘The Camp” (P. Collins)

“Notations II”, *Notations I-IV* (P. Boulez)

Unidad 2

La guerra de las galaxias (J. Williams)

Misión imposible (L. Schifrin)

Gladiator (Dh. Zimmer)

Titanic (J. Horner)

“Start Me Up” (Rolling Stones)

“Tengo un rato” (M. Rodríguez)

“Jail house rock” (Elvis Presley)

“Rambo” (Manhattan Transfer)

“Vois sur ton chemin”, *Los chicos del coro* (B. Coulais)

Unidad 3

El fantasma de la ópera (J. Williams)
En busca del arca perdida (J. Williams)
La máscara del zorro (J. Horner)
El concierto de Aranjuez (J. Rodrigo)
“Mit ganzem willem” (C. Paumann)
Carros de fuego (Vangelis)
Noches en los jardines de España (M. de Falla)

Unidad 4

“This land”, *El rey león* (H.Zimer y E. John)
“Circle of the life” *El rey león* (H.Zimer y E. John)
Así habló Zaratrustra (R. Strauss)
“Bohemian Rapsody” (Queen)
“El vuelo de Buckbeack”, *Harry Potter* (J. Wiliams)

Unidad 5

El fantasma de la ópera (A. L. Webber)
O trenecinho da Caipira (H. Villalobos)

Unidad 6

La guerra de las galaxias (J. Williams)
“Cantina band”, *La guerra de las galaxias* (J. Williams)
“She” (Costello)
“El tema de Lara” de *Doctor Zivago* (J.M. Harry)
“In the mood” (Glen Miller)

Unidad 7

Alien (J. Goldsmith)
“Baby elephant” *Hartie* (H. Mancini)
El planeta de los simios (J. Goldsmith)
Memorias de Africa (J. Barry)
En busca del arca perdida (J.Williams)
“The Imperial March” *La guerra de las galaxias* (J. Williams)
La máscara del zorro (J.Horner)
“Johnny be good” (C. Berry)
“We are the robots” (Karftewerk)

Unidad 8

Salsa
“Ojalá que llueva café” (Juan Luis Guerra)
“Jota” de *Siete canciones populares españolas* (M. de Falla)
“Rumores de la caleta” *Recuerdos de viaje*, (I. Albéniz)

Unidad 9

“Marcha” de *Pompa y circunstancia*, (E. Elgar)
Fragmentos de *La guerra de las galaxias* (Williams)
Fantasia para un gentilhombre (J. Rodrigo)

Unidad 10

Fragmentos de *La guerra de las galaxias* (Williams)

Take the "A" train (D.Ellington)

Camino de rosas (J. Franco)

Bolero (M.Ravel)

"On the trail" de *Gran Cañon Suite*, (F. Grofé)

Tema de *La lista de Schindler*, (J. Williams)

Unidad 11

"Only you" (The Platters)

"Love me do" (The Beatles)

The Entertainer (Joplin)

"Eleanor Rigby" (The Beatles)

"Help" (The Beatles)

Unidad 12

"Danza de Zorba" de *Zorba el griego* (Theodorakis)

Unidad 13

Tema de la película *Psycho* (B. Herrmann)

Tema de la película *El último emperador* (D.Byrne)

Tema de la película *Titanic* (J. Horner)

Tema de la película *Por un puñado de dólares* (E.Morricone)

Tema de la película *Blade Runner* (Vangelis)

Tema de la película *El señor de los anillos* (H. Shore)

"Río ancho" de *Almoraima* (Paco de Lucía)

Unidad 14

"Ain't no mountain high enough" de la banda sonora de la película *Sister Act 2* (Ashford and Simpson)

Unidad 15

"Memory" de *Cats* (A.L.Webber)

"Oyez! Has found a lad?" (Tomkins)

"Nigra sum" (Casals)

"Jellicle Songs for Jellicle Cats" del musical *Cats*, (A. L. Webber)

Unidad 16

"Litle Boy" (Revern Delsy and his Congregation)

"I'm Gonna Have a Happy Time" (Echo Gospel Singers)

"Climax Rag" (Joplin)

"Maple Leaf Rag" (Joplin)

"Letter to my Back Door Friend" (Linghtnin and Hopkins)

"So Many Roads, so Many Trains" (O. Rush)

"Dixiland Tune" (Burriss-Smith)

"Ballin, the Jack" (J. Burriss-Smith)

"Don't be That Way" (B. Goodman)

"One O, clock Jump" (C. Basie)

"Jam with Sam" (Duke Ellington)

"La fundición de acero" (A. Mossolov)

Unidad 17

“Rock around the Clock”(B. Halley)
“Blowin in the Wind” (B. Dylan)
“She loves you” (The Beatles)
“My Generation” (The Who)
“Wonderful world” (S. Cooke)
“Smoke on the water” (Deep Purple)
“Is this Love” (B. Marley)
“Whith or Whithout You” (U2)
“Stayin´ Alive” (Bee Gees)
“I´m a Rocker” (B. Springsteen)
“Funkytown” (Lipps Inc.)

Unidad 18

La Consagración de la primavera (I. Stravinsky)
“When the saints go marching in” (L. Amstrong)
“From Within” (M. Camilo)
“Música de la noche” *Al aire libre* (B.Bartok)

OBSERVACIONES

Musicalmente es muy interesante; está basado sobre todo en la audición. No existe equilibrio entre los distintos bloques, especialmente en lo referido a la expresión vocal y corporal ya que casi no incluye; las únicas interpretaciones son instrumentales.

En el mapa de contenidos y en la estructura del libro no se refleja ninguna referencia a los bloques de contenido de la LOE, a excepción de las competencias básicas. Está muy centrado en la audición, tanto que en la página de presentación hay dos apartados: “Aprenderás” y “Escucharás”. No se hace referencia a la interpretación, creación, etc más que como referencia en el primero de esos apartados.

Los apartados CD, DVD y LA MÚSICA Y... tienen una audición.

Cada unidad contiene distintas audiciones breves a modo de ejemplo. Se han contabilizado aquellas que los propios autores consideran audiciones en la página inicial. El número de audiciones por unidad no es homogéneo. Por ejemplo, en la unidad 12 hay menos audiciones del siglo XX porque explica las agrupaciones instrumentales.

El elevado número de páginas de este texto sugiere que esté diseñado para que se imparta en los dos primeros cursos de ESO en algunas comunidades autónomas, a diferencia de la Comunidad de Madrid, que se impartirá sólo en 2º y en Taller de Música de 1º, asignatura optativa.

A) C-4-8

B)

1	2	3	4	5	6	7
Casals	2007 Barcelona	Tempo XXI	4	Colomé, J. Giró, J. Maestro, M.A.	F Vertical	B. Seguí

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
119	9	Sí. El texto se estructura conforme a los siguientes bloques, si bien no coinciden literalmente con los propuestos en la LOE: “Audición”, “Nuestro folklore”, “Músicas del mundo”, “Interpreta”, “Esquema”, “Test Profesionales musicales”	85	Variable (de 3 a 17)	11	17	34	10	11	2

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
F	P	N	P	P	P	N	F	F	F	N

F) : 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX

Número total: 54

Porcentaje: 63,52%

Unidad 1

“When the saints” (Tradicional-Golden Gate Quartet)

“Reconsider Baby” (Lowell Fulson)

“Scott Joplin`s New Rag” (Scott Joplin)

“Tuxedo Junction” (Glen Miller)

“Leap Frog” (Dizzy Gillespie)

“Round Midnight” (Miles Davis)

“The Christmas Reel” (The Chieftains)

Unidad 2

“Blue Suede Shoes” (Elvis Presley)

“Cant Buy Me Love” (the Beatles)

“Eleanor Rigby” (The Beatles)

“All you need is lov” (The Beatles)

“Respectable” (Rolling Stones)

“Hotel California” (Eagles)

“Wonderful World” (Sam Cooke)

“Black is black” (Los Bravos)

Unidad 3

“Kyrie “ de Gregorian Chillout Project

Pequeña serenata nocturna, en Grandes clásicos en clave de Jazz (Mozart)

“I can`t get No Satisfaction” (Rolling Stones) por Otis Redding, Devo y José Feliciano

“Gimme! Gimme! Gimme!” (ABBA)

“Hang up” (Madonna)
“Speed King” (Deep Purple)
“I will survive” (Gloria Gaynor)
“Three Little Birds” (Bob Marley)
“Heart of Glass” (Blondie)
“Clandestino” (Manu Chao)
“Hoy no me puedo levantar” (Mecano)
“Dulce locura” (Oreja de Van Gogh)

Unidad 4

“El fantasma y la señora Muir” (Bernard Herrmann)
“Ben-Hur” (Miklós Rozsa)
“Psicosis” (Bernard Herrmann)
“The Pink Panther” (Henry Mancini)
“A Hard Day’s Night” (The Beatles)
“Superman” (John Williams)
“Toy Story” (Randy Newman)
“Braveheart” (James Horner)
“El diario de Bridget Jones” (varios autores)
“La Bamba” (anónimo)

Unidad 5

Fragmentos de sintonías de diferentes series de televisión de varios autores.

Unidad 6

“Libre” (Nino Bravo)
Carmina Burana (Carl Orff)
“La mañana” (Eduard Grieg)
“Psicosis” (Bernard Herrmann)
Atmósferas (Ligeti)
“Canto a la Habana” (Celia Cruz)

Unidad 7

“Preludio”, “Músete” y “Giga” de la *Suite para piano, Op. 25*, de Arnold Schonberg
“La santa espina” de Enric Morera
“Samba de Bahía” de Carlinhos Brown

Unidad 8

Muestra de instrumentos creados por Luigi Russolo
“Canción de mayo” (Giacomo Balla)
“Pentagrammatta” (Francesco Changuillo)

Unidad 9

“Music in Fifths” (Philip Glass)
“Violin Phase” (Steve Reich)
“Piano Phase” (Steve Reich)
“Meu Fado Meu” (Paulo Carvalho)

OBSERVACIONES

Este texto dedica la mayor parte de sus páginas a la audición.

En general, todas las unidades cuentan con una importante presencia de la música del siglo XX; suele proponer una audición de world music actual de distintos países así como música étnica y música popular.

Tiene un apartado dedicado a presentar las distintas profesiones musicales: manager musical, afinador y mecánico de pianos, productor musical, coreógrafa, compositor de música para teatro, letrista, técnico de sonido, arreglista musical y DJ. Esto nos parece interesante, porque supone una relación entre la música de la escuela y la de la vida y otorga a la asignatura una proyección profesional.

Relaciona directamente las competencias básicas con los bloques de contenidos que plantea el libro. Así, une los contenidos relacionados con las TIC con competencia en comunicación lingüística y en competencia en tratamiento de la información y competencia digital; la Audición con competencia para aprender a aprender; “Nuestro folclore” con competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; “Músicas del mundo” con competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; “Interpreta” con competencia social y ciudadana y competencia en autonomía e iniciativa personal; y, por último, “Profesiones musicales” con competencia social y ciudadana.

A) E-3-9

B)

1	2	3	4	5	6	7
Edelvives	2007 Zaragoza	Música ESO volumen II	3º ESO	(García Pérez, A.S. Málaga, A. Calzada, F.J. Gil de Pareja, R.)	No fungible	Miguel Sobrino

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
143	9	Sí, son los siguientes: “Música y sociedad”, “El código musical”, “Manos a la obra”.	49	Variable, de 2 a 9.	5	4	5	3	32	0

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	N	P	F	N	MF	N	N	P	P	N

F): 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX

Número total: 13

Porcentaje: 26,53%

Unidad 1

“Arreglo de Blowin in the wind” (B.Dylan)

Unidad 6

Arreglo funk de *Danzas polovsianas* (Alexander Borodin)

Arreglos de *La balada de Maki Navaja* (Kurt Weill)

Unidad 7

“Ondine” *Gaspard de la Nuit* (Maurice Ravel)

Bolero (Ravel)

“It’s wonderfu”l (George Gershwin)

Arreglo de “Exactly like you”

Lamento por las víctimas de Hiroshima (Krzysztof Penderecki)

“The Desert Music” (Steve Reich)

“Green Onions” (Booker T and the MG’s)

Unidad 8

“Moon river” (Henry Mancini)

“El bueno, el feo y el malo” (Ennio Morricone)

Los Picapiedra (David Newman)

OBSERVACIONES:

Planteamiento completamente historicista, ya que presenta las unidades didácticas según el orden cronológico de la historia de la música. Las dos últimas unidades se dedican a los medios de comunicación y músicas folklóricas y tradicionales del mundo.

Trimestralmente presenta un módulo denominado Taller de creación, que incluye composición de melodías para una danza, elaboración de un arreglo y planificación de un musical.

Presenta arreglos de obras modernas para la interpretación, no en versión original. Algunas propuestas de músicas modernas para ser interpretadas no incluyen ni la grabación original ni el arreglo. No hay un solo musicograma. LA impresión general es la de un libro de apreciación musical para adultos.

A) Ed-2-10

B)

1	2	3	4	5	6	7
Editex	2007 Pozuelo de Alarcón (Madrid)	Música I	(2ºESO)	Alicia Rodríguez Blanco	F Vertical	Estudio Gráfico Juan de la Mata

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
207	8 + Anexos	Sí. Los bloques en los que se estructura: “Desarrollo de contenidos”, “Interpretación”, “Creación”, “Audición”, “Resumen”, “Amplia con..”.	69	Variable. Desde 2 a 21.	6	3	4	4	52	0

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	N	N	P	P	F	N	N	N	P	N

F) 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX.

Número total: 14

Porcentaje: 20,28 %

Unidad 1

“Júpiter”, *Los planetas* (Holst)

Unidad 3

Música para trozos de madera (Steve Reich)

Unidad 5

Guía de orquesta para jóvenes (Benjamín Britten).

Bolero (Ravel)

Unidad 6

“Danza de los adolescentes”, *La consagración de la primavera* (Stravinsky)

The entertainer (Scott Joplin)

Unidad 8

“Oh when the saints” (Louis Armstrong)

Ráfagas de distintos ejemplos de música contemporánea: *Preludio a la siesta de un fauno* (Debussy); *Pierrot lunaire* (Schoenberg), *El canto de los adolescentes* (Stockhausen), *Sonatas e interludios* (Nicolas Cage)

Ráfagas de distintos ejemplos musicales de música moderna

Ráfagas de distintos ejemplos musicales de bandas sonoras: *Lo que el viento se llevó* (Max Steiner), *Carros de fuego* (Vangelis), *Psicosis* (Bernard Herrman), *El silencio de los corderos* (Howard Shore), *Ben-Hur* (Miklos Rozsa), *Superman* (John Williams), *James Bond* (John Barry)
Memorias de África (John Barry)
“América”, *West side story* (Leonard Bernstein)
1492, *La conquista del paraíso* (Vangelis)
“Imagine” (John Lennon)

OBSERVACIONES:

Es un texto no fungible, sin embargo, el apartado Autoevaluación y algunas de las actividades proponen ejercicios que son de difícil ejecución en un cuaderno aparte, por lo que el libro se convierte necesariamente en fungible en los ejercicios de crucigramas, sopas de letras, actividades de completación, etc.

Es un libro denso, con muchos contenidos y nivel muy alto que trabaja muy bien las cualidades del sonido y los elementos del lenguaje musical.

El repertorio es mayoritariamente clásico.

La principal técnica didáctica es la explicación de la obra desde el punto de vista teórico bien de la historia, la discriminación del instrumento o algún aspecto del lenguaje musical.

Otras técnicas utilizadas son seguir partituras adaptadas, preaudiciones o un musicograma.

A) Ed-3-11

B)

1	2	3	4	5	6	7
Editex	2007 Pozuelo de Alarcón (Madrid)	Música II	(3ºESO)	Alicia Rodríguez Blanco	No fungible Vertical	Miguel Argudo y Estudio Gráfico Juan de la Mata

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
207	7	No. Los bloques en los que se estructura son: desarrollo de contenidos, revista musical, interpretación, creación, audición. *	60	Variable, desde 2 a 18	18	0	0	2	40	0

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	N	N	H	N	MF	N	P	P	P	N

F) 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX.

Número total: 18

Porcentaje: 30%

Unidad 1

Carmina Burana (Orff)

Unidad 5

Rapsodia in blue (George Gershwin)

Cuadros de una exposición (Modest Mussorgsky)

“Tango de la Menegilda”, *Gran Vía* (Chueca)

El aprendiz de brujo (Dukas)

Unidad 6

“Nacht” de *Pierrot Lunaire* (Schoenberg)

“Introducción” y “Danza de los adolescentes” *La consagración de la primavera* (Stravinsky)

Pacific 231 (Arthur Honegger)

Ionización (Edgar Varese)

Suite op 29 (Schoenberg)

Gymnopedie n° 1 (Erik Satie)

“Danza ritual del fuego: para ahuyentar los malos espíritus”, *El amor brujo* (Falla)

“Allegro” *Concierto para clave y quinteto de viento* (Falla)

“Canción n° 6”, *Canciones y danzas para piano* (Federico Mompou)

“Balada de Mackie Navaja”, *Los tres peniques* (Kurt Weill)

“Adagio”, *Concierto de Aranjuez* (Rodrigo)

Unidad 7

El piano (Michael Nyman)

River (Ennio Morricone)

OBSERVACIONES

Libro muy interesante que tiene un importante porcentaje de teoría y conceptos culturales dedicados a la Historia de la música. Se ejemplifica la historia de la música con audiciones de la época; además dedica un apartado a la audición.

A) Ed-4-12

B)

1	2	3	4	5	6	7
Editex	2008 Pozuelo de Alarcón (Madrid)	Música 4º	(4ºESO)	Rodríguez, A.; Galente, O.;Cueto, S.	No fungible Vertical	Estudio Gráfico Juan de la Mata

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
223	4	No. Los bloques en los que se estructura son: “Desarrollo de contenidos”, “Autoevaluación”, “Software musical”, “Profesiones musicales”, “En resumen”	30	Muy variable	1	0	23	6	0	0

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	N	N	N	N	P	N	P	F	F	N

F) 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX.

Número total: 30

Porcentaje: 100%

Unidad 1

Dos versiones de *I Pagliacci*. “Vesti la giubia” (Leoncavallo)

Unidad 2

Selección de fragmentos de bandas sonoras: *Lo que el viento se llevó*, *Carros de fuego*, *Psicosis*, *El silencio de los corderos*, *Ben-Hur*, *Superman*, *James Bond*
Memorias de Africa (John Barry)

Selección de fragmentos de música cinematográfica: *La quimera del oro*, *La Misión*, *Casablanca*, *La vida es bella*.

Selección de fragmentos musicales de videojuegos: “Koji Kondo” (Super Mario Bros), “Overworld 1-1”, “Nobuo Uematsu”, “Fithos Lusec Vinosec”

Unidad 3

Selección de fragmentos de sintonías televisivas: *Verano azul*, *El hombre y la tierra*, *Informe semanal*, *La pantera rosa*, *Cifras y letras*.

Video clip “Heal the world” (Michael Jackson)

Unidad 4

“Take this hammer” (canto de trabajo)

“Deep River” (spiritual)

“St. Louis Blues” (interpretado por Bessi Smith)

“Oh when the saints go marching in” (versión de Louis Armstrong)

“Two little Orphans” (country interpretado por Dolly Parton)

Selección de música de jazz en imágenes: Benny Goodman, Glenn Miller, Duke Ellington, Louis Armstrong.

“School Days” (Chuck Berry)

Selección de música pop en imágenes: Bill Halley, Elvis Presley, Chuck Berry, Jerry Lee Lewis, Paul Anka, The Platters, Righteous Brothers, Beach Boys.

“Stand by me” (Ben E. King)

“The times they are a-changing” (Bob Dylan)

Selección de distintas canciones de The Beatles.

“Satisfaction” (Rolling Stones)

Selección de fragmentos de música moderna de los 60 en el Reino Unido: The Who, The Doors, Pink Floyd, Procol Harum, Deep Purple, The Jefferson Airplanes.

Selección de música moderna de los 60 en imágenes: Diana Ross and The Supremes; Bob Dylan y Joan Baez, The Beatles, The Rolling Stones, Jimi Hendrix, The Doors, The Who, Deep Purple.

Selección de música moderna de los 70: Kraftwerk, David Bowie, Black Sabbath, James Brown, Los Ramones, Gloria Gaynor.

Selección de música moderna de los 70 en imágenes: Bob Marley, AC/DC, David Bowie, Sex Pistols.

Selección de música moderna de los 80: Blondie, Prince, Bruce Springsteen, Eurythmics, Aztec Camera, The Human League.

Selección de música moderna de los 80 en imágenes: Depeche Mode, Dire Straits, Queen, Steve Wonder, U2, The Police, Tina Turner, Mike Oldfield.

Selección de música moderna desde los 90: Iron Maiden, Hüsker Dü, REM, Sonic Youth, Public Enemy, Nirvana.

Selección de música electrónica: Jett Mills, Aphex Twin, Massive Attack, Deep Dish, Trip Hop, House, Techno, Electronic listening.

Selección de música electrónica en imágenes: Guns and Roses, Nirvana, REM, Eminem, Judas Priest, Marilyn Manson, Chemical Brothers, Jett Mills.

Selección de música moderna española en imágenes: Los Bravos, Las Grecas, Nino Bravo, Barón Rojo, Mecano, Nacha Pop, Dover, Los Piratas.

Selección de fragmentos de música moderna española: Los Brincos, Serrat, Alameda, Barón Rojo, AlasKa y los Pegamoides, Australian Blonde, Ojos de Brujo.

OBSERVACIONES:

Se aprecia una intención de conectar la asignatura con la vida real al incluir un apartado de profesiones musicales en las que se entrevista a distintos profesionales de la música.

El libro consta de tres bloques: uno de teoría musical en el que están la audiciones, otro dedicado al software musical y otro dedicado a las entrevistas.

Hay gran desigualdad en el número de audiciones: de 1 en la primera unidad a 23 en la última, dedicada a la música moderna y el jazz, incluida la música española, desde los orígenes a la actualidad.

Es de destacar que en el libro el 100% de sus músicas son del siglo XX.

Por otro lado es completamente teórico, con muy poca práctica musical. Predomina el texto que presenta las audiciones.

A) Ev-2-13

B)

1	2	3	4	5	6	7
Everest	2007 León	Música I Proyecto Escala	2º ESO	Gómez Elegido, M.C. Ruizolalla, E.	NF	Undabeytia, R. Jurado, P.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
189	9	No	24	Variable (2 a 13)	7	0	2	0	19	0

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	P	P	P	F	F	P	P	P	P	P

F) : 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX

Número total: 9

Porcentaje: 37,5%

Unidad 1

Ionisation (Edgar Varése)

Unidad 3.

Música fúnebre (R.Barce)

“Yesterday” (Beatles)

Unidad 5

Concierto de Aranjuez (Rodrigo)

Unidad 9

Yes speak out (C. Halffter)

Pierrot lunaire, op. 21 (A. Schönberg)

El Klavertucke (Stockhausen)

Kindertotemlieder (G. Mahler)

“I will always love you” (Whitney Houston)

“I can't get no satisfaction” (Rolling Stones)

OBSERVACIONES:

Texto muy centrado en la audición y en la apreciación de los elementos y también en la práctica del lenguaje musical. Predomina el repertorio clásico. Las prácticas de cantar y tocar no son adecuadas ni accesibles. Tiene un apartado denominado “Haz música” en el que propone preaudiciones de flauta. Se acompaña de un cuaderno de ejercicios con actividades fungibles directamente relacionadas con el texto.

Los títulos de las unidades hacen referencia a aspectos del lenguaje musical y elementos musicales (la forma, el timbre). Es muy similar a la edición anterior de los mismos autor y editorial.

A) Ev-3-14

B)

1	2	3	4	5	6	7
Everest	2007 León	Música II Proyecto Escala	3º ESO	Casares Rodicio, E.	NF	Undabeytia, R. Jurado, P.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
189	12	No	57	Variable, (2 a 8) Media de 4,75	6	3	0	3	45	0

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	N	N	N	P	P	N	P	P	P	P

F) : 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX

Número total: 9

Porcentaje: 15,78%

Unidad 11

Bolero (Ravel)

Petruschka (Stravinsky)

Erwartung (Schoenberg)

“Makie Navaja”, *Opera de los tres peniques* (Kurt Weill)

“Al paño fino”, *Canciones españolas* (Manuel de Falla)

Unidad 12

Star wars (John Williams)

“Do-re-mi”, *The sound of music* (Rodgers y Hammerstein)

OBSERVACIONES:

Las unidades se estructuran en los temas cronológicos de la historia de la música. El libro no se organiza según el nuevo currículo. Hay un pequeño apartado llamado “Haz música” dedicado a la práctica.

Las audiciones musicales tienen una relación directa con el tema que se aborda desde el punto de vista histórico.

No llega a haber musicogramas, más bien son esquemas en colores.

Algunas audiciones se acompañan con partituras para seguir la música, pero creemos que el alumno es incapaz de relacionar la partitura con lo que se oye.

A) Ev-4-15

B)

1	2	3	4	5	6	7
Everest	2007 León	Música 4ºESO Proyecto Escala	4º ESO	Casares Rodicio, E.	NF	Jurado, P.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
205	10	No. Las unidades se presentan como un tema monográfico. Todas tienen en común que al final hay tres apartados: “Ideas fundamentales”, “Actividades” y “Lectura comentada”.	67	Variable, (2 a 13)	9	12	6	14	24	2

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	N	N	N	N	P	N	P	N	N	N

F) : 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX

Número total: 31

Porcentaje: 46,26%

Unidad 1

Carros de fuego (Vangelis)

Sinfonía para una puerta y un suspiro (Pierre Henry)

Canto de los adolescentes (Karlheinz Stockhausen)

ST/4 (Iannis Xenakis)

Unidad 2

“América”, *West side story* (Leonard Bernstein)

Tema de *El tercer hombre* (Antón Karas)

Lo que el viento se llevó (Max Steiner)

Las aventuras de Robin Hood (Korngold)

“Tema de Cathy”, *Cumbres borrascosas* (Alfred Newman)

“El ladrón de Bagdad”, *Eternal love* (Miklos Rozsa)

“Qué será, será”, *El hombre que sabía demasiado* (Bernard Herrmann)

Amacord (Nino Rota)

“Moon river”, *Desayuno con diamantes* (Henry Mancini)

La muerte tenía un precio (Ennio Morricone)

La guerra de las galaxias (John Williams)

Maribel y la extraña familia. “El viaje al pueblo” (Manuel Parada)
“Hosanna”, *Jesu Christ Superstar* (Andrew Lloyd Webber)

Unidad 3

“A la lima y al limón” (Manuel López Quiroga)
“Beguine the beguine” (Cole Porter)
“When the saints” (tradicional jazz)
“Can’t help falling in love” (Weiss, Peretti y Creatore)
“El condor pasa” (Paul Simon)
“O Weisheit” (Arvo Pärt)

Unidad 6

“Rumores de la caleta”, *Recuerdos de viaje nº 6* (Albéniz)
“Farruca”, *El sombrero de tres picos*. (Manuel de Falla)
“Adagio”, *Concierto de Aranjuez* (Joaquín Rodrigo)

Unidad 7

“Sones de Mariachi” (Blas Galindo)
“Rosa la China” (Ernesto Lecuona)
“Schottisch-Choro”, *Suite popular brasileña* (Heitor Villa-Lobos)

Unidad 9

“Ojos salvajes” (músicas de Mongolia)
“Harusand” (música japonesa para koto y shamisen)

OBSERVACIONES:

Es fácil encontrar las audiciones ya que vienen marcadas con un formato de diseño especial bajo el epígrafe “Para escuchar”, en el que también viene indicado el número de la audición.

El tratamiento es siempre teórico, haciendo observaciones sobre las audiciones en aspectos del lenguaje musical, cualidades del sonido, forma, instrumentos, etc.

Dedica las tres primeras unidades a la música relacionada con el contexto del alumno: música del siglo XX, música de los medios de comunicación y música popular moderna. Después desarrolla la historia de la música española, contenido específico de la Secundaria de la anterior legislación LOCE. Dedicar toda una unidad a la música española en el siglo XX. También aborda la historia de la música hispanoamericana. Dedicar una unidad a las world music. La última unidad se dedica a la interpretación y a los oficios musicales.

Libro completamente teórico y que incide más sobre aspectos históricos que musicales en las propias audiciones. Tiene un apartado que se llama “Haz música” con un total de 4 propuestas prácticas muy sencillas, pero en ninguna de ellas incluye audio. No atiende nada a la expresión musical. El contenido es muy teórico y denso.

A) M-2-16

B)

1	2	3	4	5	6	7
Marfil	2007 Alcoy	Música. Un mundo de sonidos B	2ºESO	(Monferrer,G. Picazo, J.A.)	N F Vertical	Martinez, E. y Peidro, J.E.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
137	9	Sí. Son los siguientes: “Contexto musical”, “Audición musical”, “Creación musical”, “Interpretación”	134	Variable	16	6	32	19	59	2

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	N	P	F	P	F	P	P	P	P	N

F) : 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX.

Número total: 70

Porcentaje: 52,23%

Unidad 1

La lista de Schindler (John Williams)

Psicosis (Bernard Herrman)

Zoom and Bored (C.Stalling)

Ghost (Maurice Jarré) *

“Grease” (John Travolta) *

“We are the Champions” (Queen)

El exorcista (Penderecki)

En un mercado persa (Kételbey) *

Unidad 2

“Saeta” (Joan Manuel Serrat)

“Hillside Avenue” (Simple Red)

Memorias de Africa (J.Barry)

Carros de fuego (Vangelis)

“Yellow submarine” (The Beatles) *

“La mujer de rojo” (Steve Wonder)

Unidad 3

“In the air tonigh” (Phil Collins)

Los Picapiedra (David Newman) *

“Let it Be” (The Beatles) *
Danza del sable (Kachaturian)
“All my loving” (The Beatles)
Bladerunner (Vangelis)
“Danza del molinero” (Manuel de Falla)
5ª Sinfonía (4º movimiento) (Gustav Mahler)

Unidad 4

“Peter Gunn” (Henry Mancini)
1492, La Conquista del Paraíso (Vangelis) *
“Obladí, Obladá” (The Beatles)
“La casa del Sol Naciente” (The Animals)
“The Logical Song” (Supertramp)
“Cuando un hombre ama a una mujer” (M.Bolton) *
“Jalance en Fiestas” (H.Piera)
West side story (Leonard Bernstein)
“Money” (Pink Floyd)

Unidad 5

O Fortuna (Carl Orff) *
Bolero (Ravel)
Danza de los adolescentes (Stravinsky)
“Herat-Shaped Box” (Nirvana)
“Mambo”, *West side story* (L.Bernstein)
Rocky (Bill Conti) *
“Viento” (Extrechinato y Tú)
“Danza de la molinera” (Manuel de Falla)

Unidad 6

“Highway to Hell” (AC/DC)
“Sex Bomb” (Tom Jones)
“Hello Dolly” (Louis Armstrong)
“I wanna be loved by you” (Marilyn Monroe)
“Do-re-mi” *Sonrisas y lágrimas* (No figura el compositor)
Las lista de Schindler (J.Williams)
“2º movimiento”, *Concierto de Aranjuez* (Joaquín Rodrigo)
“La casa del Rey” (Ñu)
Pedro y el lobo (S. Prokofiev)
“Lágrimas Negras” (Bebo Valdes y Diego “El Cigala”)
“Sugar Foot Stomp” (Oliver)
“School” (Supertramp)
“Love is blue” (Jean Pierre Pascal)
“Acuarela” (Touquinho)

Unidad 7

“Colors” (Ice-T)
Ionisation (Varese)
Variaciones para piano, op 27 (A.Webern)
“Tres puertas” (Extrechinato y tú)
Variaciones para una puerta y un suspiro (P.Henry)

Unidad 8

“Amen” (Otis Redding)
“We will rock you” (Queen)
“Lungisa Indlela” (Ladysmith Black Mambazo)
“Bohemian Rhapsody” (Queen)
“Imagine” (John Lennon) *
“Lomhlaba Kawunoni” (Ladysmith Black Mambazo)
“Obladi Obladá” (The Beatles) *

Unidad 9

“All my loving” (The Beatles) *
Carros de fuego (Vangelis) *

OBSERVACIONES:

Este libro está expresamente recomendado por los autores y la editorial para el nivel más bajo que se imparte de manera obligatoria. Los títulos de las audiciones no figuran en las unidades en el apartado “Audición”. Para conocer los títulos hay que acudir al listado del final del libro y al material denominado “Cuaderno de actividades musicales”, en el que se realiza la propuesta concreta de audición y se referencian los títulos y compositores de las obras. Las audiciones vienen en un CD, también hay un CD del alumno en el que aparecen bases musicales para acompañar las canciones.

No se han contabilizado los cortes de sonidos de instrumentos, escalas, por eso en el texto figuran más audiciones de las que aquí hemos enumerado. Se hallan frecuentes errores en la forma de denominar los nombres de las obras (no se recoge como parte de otra obra), o recoger el nombre de los compositores.

Hay muchas audiciones, pero poca profundización en cada una de ellas. Se ahonda solamente en aquellas que también son instrumentadas con bases musicales y bases musicales para ser interpretadas con instrumentos escolares y que en la relación anterior hemos marcado con un asterisco *.

La finalidad de la mayoría de las audiciones es la discriminación de elementos del lenguaje musical: ritmo, melodía, textura, voces y de los timbres de los instrumentos.

En cuanto a la música moderna, tienen un papel muy relevante Los Beatles.

A) M-3-17

B)

1	2	3	4	5	6	7
Marfil	2007 Alcoy	Música. Un mundo de sonidos C	3ºESO	(Monferrer,G. Picazo, J.A.)	F Vertical	Sin ilustraciones, sólo fotografías

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
235	9	Sí. Son los siguientes: “Contexto musical”, “Audición musical”, “Creación musical”, “Interpretación”	90	Variable, desde 3 a 30	4	1	9	5	11	0

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	N	P	P	N	N	N	P	P	P	N

F) : 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX.

Número total: 30

Porcentaje: 33.33%

Unidad 1

Danza del sable (Kachaturian)

“Danza del molinero” (Manuel de Falla)

Variaciones para piano, op. 27 (Webern)

Ionisation (Edgar Varése)

“La casa del rey” (Ñu)

“Sugar foot stomp” (K. Oliver)

“School” (Supertramp)

“Lazy” (Deep Purple)

“Colors” (Ice T)

“Bohemian Rhapsody” (Queen)

“Roxanne” (Police)

“We will rock you” (Queen)

“Imagine” (John Lenon) *

Unidad 7

“Danza del molinero”, *El sombrero de tres picos* (Manuel de Falla)

El barberillo de Lavapiés (Barbieri)

Concierto de Aranjuez (Joaquín Rodrigo)
“El puerto” (Isaac Albéniz)

Unidad 8

Pavana para una infanta difunta (Maurice Ravel) *

Unidad 9

Ionization (Edgar Várese) *

Variaciones, op 27 (Antón Webern)

Gesang der Juenglinge (Stockhausen)

Variaciones para una Puerta y un Suspiro (Pierre Henry)

Zyklus para Percusionistas (Stockhausen)

“1º Movimiento” *Sinfonía nº 1* (S. Prokofiev)

OBSERVACIONES:

Este libro no divide el contenido con un cuaderno de actividades musicales como lo hacen otros de la colección. Se trata de una copia casi exacta de otro llamado *Un mundo de Sonidos 3 para comprender y manejar el lenguaje de la música*, publicado por la misma editorial y los mismos autores en 2006, previamente a la reforma LOE. En el catálogo editorial explica que su proyecto editorial tiene dos proyectos para el mismo curso, con diferentes puntos de vista sobre los contenidos recogidos en la legislación. El planteamiento de ofrecer la posibilidad de que el profesor o profesora elija uno de estos proyectos para un mismo curso surge a raíz de que muchos docentes quieren plantear sus clases teniendo como eje central la evolución de la música y los diferentes estilos (Un mundo de sonidos C) y otros prefieren plantearla desde el estudio de distintos elementos musicales y su desarrollo (Mundo de sonidos A). Este texto tiene una orientación completamente centrada en la historia de la música y el lenguaje musical

A) M-3-18

B)

1	2	3	4	5	6	7
Marfil	2007 Alcoy	Música. Un mundo de sonidos A	3ºESO	(Monferrer,G. Picazo, J.A.)	F Vertical	Martinez, E.; Peidro, J.E.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
232	9	Sí. Son los siguientes: “Contenidos teóricos”, “Sonido musical”, “Lenguaje musical”, “Interpretación musical”.	130	Variable: (8 a 33)	20	4	28	20	56	2

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	N	P	F	P	P	N	P	P	P	N

F) : 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX.

Número total: 70

Porcentaje: 53,84 %

Unidad 1

La lista de Schindler (John Williams)

“Psycho” (Bernard Herrmann)

Banda sonora dibujos animados *Zomm and Bored* (C.Stalling)

Ghost (Maurice Jarré) *

“Grease” (John Travolta) *

“We are the Champions” (Queen)

El exorcista (K.Penderecki)

En un mercado persa (Ketélbey) *

Unidad 2

“Saeta” (Joan Manuel Serrat)

“Hillside Avenue” (Simple Red)

El huésped del Sevillano

Memorias de Africa (J.Barry)

Carros de fuego (Vangelis)

“Yellow submarine” (The Beatles) *

“La mujer de rojo” (Steve Wonder)

Unidad 3

“In the air tonight” (Phil Collins)
Los Picapiedra (David Newman) *
“Let it be” (Beatles) *
Danza del sable (Kachaturian)
“All my loving” (The Beatles)
Bladerunner (Vangelis)
“Danza del molinero” (Manuel de Falla)

Unidad 4

“Peter Gunn” (Henry Mancini)
1492, La Conquista del Paraiso (Vangelis) *
“Obladí, obladá” (The Beatles)
“La casa del sol naciente” (The Animals)
“The logical song” (Supertramp)
“Cuando un hombre ama a una mujer” (M.Bolton) *
“Jalance en fiestas” (H.Piera)
“America”, *West side story* (Leonard Bernstein)
“Money” (Pink Floyd)

Unidad 5

O Fortuna (Carl Orff) *
Bolero (Ravel)
Danza de los adolescentes (Stravinsky)
“Herat-Shaped Box” (Nirvana)
“Mambo”, *West side story* (Bernstein)
“Rocky” (Bill Conti) *
“Viento” (Extrechinato y Tú)
“Danza de la molinera” (Manuel de Falla)

Unidad 6

“Canto a la espada” (J.Guerrero)
La lista de Schindler (J.Williams) *
“2º movimiento”, *Concierto de Aranjuez* (Joaquin Rodrigo)
“La Casa del Rey” (Ñu)
“El gato”, *Pedro y el lobo* (S.Prokofiev)
“El pato”, *Pedro y el lobo* (S.Prokofiev)
“El abuelo”, *Pedro y el lobo* (S.Prokofiev)
“Lágrimas Negras” (Bebo Valdés y Diego “El Cigala”)
“Sugar foot stomp” (K.Oliver)
“School” (Supertramp)
“Love is blue” (Jean Pierre Pascal)
“Aquarela” (Touquinho) *
Guía de orquesta para jóvenes (B.Britten) Fragmento 1
Guía de orquesta para jóvenes (B.Britten) Fragmento 2
Guía de orquesta para jóvenes (B.Britten) Fragmento 3
Guía de orquesta para jóvenes (B.Britten) Fragmento 4
Guía de orquesta para jóvenes (B.Britten) Fragmento 5

Unidad 7

“Colors” (Ice-T)

Ionisation (Varese)

Variaciones para piano, op.27 (Webern)

“Tres puertas” (Extrechinato y Tú)

Variaciones para una puerta y un suspiro (Pierre Henry)

Unidad 8

“Amen” (Otis Redding)

“We will rock you” (Queen)

“Lungisa Indlela” (Ladysmith Black Mambazo)

“Bohemian Rhapsody” (Queen)

“Imagine” , (John Lennon) *

“Lomhlaba Kawunoni” (Ladysmith Black Mambazo)

“Obladi Obladá” (The Beatles) *

Unidad 9

“All my loving” (The Beatles)

Carros de fuego (Vangelis) *

OBSERVACIONES:

Este libro no divide el contenido con un cuaderno de actividades musicales como lo hacen otros de la colección. Se trata de una copia casi exacta de otro llamado “Un mundo de Sonidos 3” para comprender y manejar el lenguaje de la música, publicado por la misma editorial y los mismos autores en 2006, antes de la reforma de la LOE. En el catálogo señala que su proyecto editorial tiene dos proyectos para el mismo curso, con diferentes puntos de vista sobre los contenidos recogidos en la legislación. El planteamiento es ofrecer la posibilidad de que el profesor o profesora elija uno de estos proyectos para un mismo curso. Surge a raíz de que muchos docentes quieren plantear sus clases teniendo como eje central la evolución de la música y los diferentes estilos (Un mundo de sonidos C) y otros prefieren plantearla desde el estudio de distintos elementos musicales y su desarrollo (Mundo de sonidos A) .

La unidad 1 se dedica a las sensaciones que sugiere la música. Relaciona la teoría con la práctica porque plantea interpretaciones con instrumentos escolares y bases pregrabadas a modo de “play-back” en el apartado “Interpretación”. Las audiciones que se interpretan están marcadas con *.

Las audiciones se rastrean bien porque están numeradas y marcadas con una maquetación especial que ya no aparece en la unidad 9. Se acompaña de 3 CDs.

A) M-4-19

B)

1	2	3	4	5	6	7
Marfil	2007 Alcoy	Música. Un mundo de sonidos D	4ºESO	(Monferrer,G. Picazo, J.A.)	N F Vertical	Martinez, E. y Peidro, J.E.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
235	9	Sí. Son los siguientes: “Contexto musical”, “Creación musical”, “Interpretación Musical”	159	Variable, desde 0 a 33	13	11	96	22	10	7

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	N	N	F	P	P	N	P	F	P	N

F) : 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX.

Número total: 138

Porcentaje: 86.79%

Unidad 1

Antártica (Vangelis)

Gladiator (H.Zimmer)

Así habló Zaratrusta (R.Strauss)

Bagatelles (G. Ligeti)

Strength and honor (H.Zimmer)

Siala (R.Barce)

Barbarian Horde (H.Zimmer)

Aires zíngaros (P.Sarasate)

Gymel (W.Duckworth)

Variaciones para piano, op 27 (A.Webern)

Overture (C.Sejourne)

En un mercado persa (A.W.Kételbey) *

Pacific 231 (Honneger)

Unidad 2

“Lungisa Indlela” (Ladysmith Black Mambazo)

“Lomhlaba Kawunoni” (Ladysmith Black Mambazo)

“Kutambara” (D.Maraire)

“Hamadi” (D.Kouyate)

“Ma Andaklah Tgoulili Kalma” (Charef Zerouki)

“Bailala-lala” (Pepe Kalle)

“Imagine” (John Lennon)
“Imagine” (Khaled)
“Cuando te conocí” (M.Caracol)
“Si sientes doblar campanas” (El Chaquetón)
“Barrio de Santa María” (Camarón de la Isla)
“El Conquero” (Sábicas)
“Siguriya”(Antonio Mairena)
“Saeta » (José Mercé)
“Como el agua” (Camarón de la Isla)
“Bulerías de Bécquer” (Enrique Morente)
Entre dos aguas (Paco de Lucía)
“Vente pa Madrid” (Ketama)
“Todo tiene su fin” (Medina Azahara) *

Unidad 3

“God Down, Moses” (Mavis Staples)
“Honey Honey” (Ray Charles)
The Entertainer (Scott Joplin)
“When the saints go marching in” (Louis Armstrong)
“Tiger Rag” (Original Dixie Land Jazz Band)
“What a wonderful world” (Louis Armstrong) *
In the Mood (Glen Miller) *
“Slow boat to China”(Charlie Parker)
Cool Jazz (Miles Davis)
“One for daddy “ (Cannonball)
“First take”(Ornette Coleman)
“Vulcan Worlds”(Chick Corea y Al Di Meola)
“Just the two of us” (George Benson)
“Batuka”(Tito Puente)
“Virtual Insanity” (Jamiroquai)
“Una noche en el Central” (Pedro Iturralde)
Spain (Camilo y Tomatito)
Rueda de blues
Rhapsody in blue (Gershwin)
“Mission to Moscow”(Powell/Beny Goodman)
“Scott” (S. Joplin)
“Cubano Chant” (G.Barbieri, Lenny White...)
“Crazeology” (Parker y D. Gillespie)

Unidad 4

“If tomorrow never comes”(Grath Brooks)
“Sweet little angel”(B.B.King)
“Boogie woogie Bugle Boy” (Andrews Sisters)
“Ain’t that a Shame” (Fast Domino)
“Rock around the clock” (Bill Haley and The Comets)
“Jailhouse rock” (Elvis Presley)
“Satisfaction “ (The Rolling Stones)
“Help”(The Beatles)
“Hurricane” (Bob Dylan)
“Purple Haze” (Jimi Hendrix)

“Days of future passed “(Moody Blues)
 “Smoke on the water” (Deep Purple)
 “God Save The Queen” (The Sex Pistols)
 “Fiebre del sábado noche” (Bee Gees)
 “Roxanne” (The Police)
 “Where the streets have no name” (U2) *
 “Fade to Grey” (Visage)
 “Scooth Operator”
 “Superstar”
 “Good life” (Steve Silk Hurley)
 “Smells like teen spirit”(Nirvana)
 “Creep” (Radiohead)
 “Jum Around” (Deftones)
 “Last night” (The Strokes)
 “Always on my Mind” (Elvis Presley) *
 “Always on my Mind” (Pet Shop Boys) *
 “Enola Gay” (OMD Ultravox)
 “Hell Bells” (AC/DC)
 “The Wall” (Pink Floyd) *

Unidad 5

“La Zarzamora” (Lola Flores)
 “Mambo nº 8” (Pérez Prado)
 “Besame mucho” (Los Panchos)
 “El rock de la cárcel” (Bruno Lomas)
 “Dieciséis toneladas”(José Guardiola)
 “Submarino amarillo” (Los Mustang)
 “Quince años” (Dúo dinámico)
 “Mejor” (Los Brincos)
 “Black is black” (Los Bravos) *
 “Get on your knees” (Los Canarios)
 “La chica ye-yé “ (C.Velasco)
 “Un canto a Galicia” (solista: Julio Iglesias)
 “Libre” (solista: Nino Bravo)
 “Algo de mí” (Camilo Sexto)
 “Rosas en el mar”(L.E.Aute)
 “Mediterráneo” (J.M.Serrat)
 “Ser urbano” (Asfalto)
 “Paseando por la mezquita” (Medina Azahara)
 “Salta” (Tequila)
 “Horror en el hipermercado”(Alaska y los Pegamoides)
 “Hoy no me puedo levantar” (Mecano)
 “A quién le importa” (Alaska y Dinarama)*
 “Con botas sucias” (Barón Rojo)
 “Bienvenidos” (Miguel Ríos)
 “All of you” (Julio Iglesias y Diana Ross)
 “Cuando era más joven” (Sabina)
 “Écheme un kiki, amor” (Los Planetas y Astrud)
 “Noches de Bohemia” (Navajita Plateá)
 “Jesucristo García” (Extremoduro)

“La flaca” (Jarabe de Palo)
“El Talismán” (Rosana)
“Corazón Partío” (Alejandro Sanz)
“Bulería” (Bisbal)

Unidad 6

“Variaciones para una puerta y un suspiro” (Pierre Henry)
“Manolillo Chinato” (Extrechinato y tú)
“Intonarrumori”
Canto de los adolescentes (Stockhausen)
Kontakte Für Electronische (Stockhausen)
The art of the teheremin (Clara Rockmore)
Radioactivity (Kraftwerk) *

Unidad 7

Banda sonora de *Psicosis*
Banda sonora de *Gohst*
Bandas sonoras de Walt Disney
Banda sonora de *Superman*
Candilejas (Charlie Chaplin)

Unidad 9

“We are the champions” (Queen)
Sintonía de *Los Simpsons*
Sintonía de *Friends*
Sintonía de *El principe de Bel-Air*
Sintonía de músicas publicitarias
Sintonía de programa de música clásica
Flashdance
Misión imposible
Alien, octavo pasajero

OBSERVACIONES:

Este libro está expresamente recomendado por los autores y la editorial para el nivel 4º de Secundaria. El libro está dividido en tres grandes bloques: los idiomas de la música, la música de nuestro tiempo, música y tecnologías.

Los títulos de las audiciones no figuran en las unidades en el apartado “Audición”. Para conocer los títulos hay que acudir al listado del final del libro y al material denominado “Cuaderno de actividades musicales”, en el que se realiza la propuesta concreta de audición y se referencian los títulos y compositores de las obras. Las audiciones se recogen en un CD; también hay un CD del alumno en el que aparecen bases musicales para acompañar las interpretaciones de karaoke de flauta que figuran en el apartado “Interpretación”.

También tiene un DVD con videos de las audiciones propuestas, los instrumentos musicales, etc.

No se han contabilizado los cortes de sonidos de instrumentos, escalas; por eso en el texto figuran más audiciones de las que aquí hemos enumerado.

Aparecen frecuentes errores en la forma de denominar los nombres de las obras (no aparece la obra como parte de otra obra), o los compositores.

El contenido del libro está muy centrado en la música moderna.

En la unidad 8 no hay ninguna audición porque está dedicada a la creación musical. Aparecen muchas audiciones, pero con poca profundización en cada una de ellas. Se trabaja más extensamente aquellas que también son instrumentadas con bases musicales para ser interpretadas con instrumentos escolares y que aquí hemos señalado con un asterisco *.

A) Mc-3-20

B)

1	2	3	4	5	6	7
Mc Graw Hill	2007 Madrid	Música Proyecto Clave B ESO	3º	Palazón, J; López, M.A.	F Vertical	Jiménez, R.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
200	8	Sí. Son los siguientes: “Teoría musical”, “Creación e improvisación”, “La música y su evolución”, “Escucha:” “Auditorios”, “Cuadro-Resumen” “Actividades”, “Interpretación”, “Nuevas tecnologías musicales”.	55	Variable, de 3 a 14.	3	0	5	3	37	6

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	N	N	F	N	F	N	N	P	N	N

F) : 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX.

Número total: 18

Porcentaje: 32,72%

Unidad 1

La guerra de las galaxias (John Williams)

“Hijaz Rask” (Omar Faruk Tekbilek)

“Bacche, bene venies” *Carmina Burana* (Orff)

Fragmentos de música reggae.

“Is this love” (UB 40).

”Red red wine” (UB 40).

“Could you be love” (Bob Marley)

Unidad 2

“Plum Blossom” (Treasury of Chinese Musical Instruments).

Selección de música disco: “Last dance” (Donna Summer), “You should be dancing” (Bee Gees), “I will survive” (Gloria Seynor), “Rivers of Babylon” (Boney M).

Unidad 3

“Pajarillo” (Ensamble Gurrufio)

“Everything’s gonna be all right” (Sweet Box)

Selección de fragmentos de música soul: “My Girl” (Otis Redding), “Love the one way, re with” (Luther Vandross), “Think” (Aretha Franklin), “Thank you” (Boyz II Men).

Unidad 4

“Sekati” (pieza para teatro de sombras de Bali)

Selección de fragmentos de heavy metal: “Back in black” (AC/DC), “Photograph” (Def Leppard), “Roundaround” (Van Halen), “Master of puppets” (Metallica)

Unidad 5

“Déjame” (Los Secretos)

“Turceasca” (Taraf de Haïdouks)

Selección de fragmentos de música tecno: “The man machine” (Kraftwerk), “Charly” (The Prodigy), “Enjoy the silence” (Depeche Mode), “Free” (Ultra Naté)

Unidad 6

“My two cents” (Gary Gibson)

Wozzeck (Berg)

Selección de fragmentos de música nacionalista del siglo XX: *Danzas de Galanta* (Kodaly), *Norfolk* (Williams), *Sinfonía Leningrado* (Sostakovich), *Finlandia* (Sibelius), *Un americano en París* (Gershwin), *El amor brujo* (Manuel de Falla).

Selección de fragmentos de cantautores españoles: *Africa* (Joan Manuel Serrat), *Burka* (Pedro Guerra), *Pongamos que hablo de Madrid* (Joaquín Sabina).

Unidad 7

Selección de fragmentos de músicas de la historia del cine: *Lo que el viento se llevó*, *Ben-Hur*, *La pantera rosa*, *Star Wars*, *Carros de fuego*.

El señor de los anillos (Howard Shore)

OBSERVACIONES:

Es fungible porque el apartado actividades está pensado para hacerlo sobre el libro. El libro presenta una orientación historicista del hecho musical y a partir de esto se van añadiendo elementos del lenguaje musical. Dentro del apartado “Auditorios” se distingue “Auditorio histórico” y Auditorio moderno”, por lo que en cada unidad hay una conexión de la historia con la música de nuestro tiempo. También hay un apartado denominado “Músicas del mundo” en cada unidad en la que presenta world music.

En cada unidad hay también una presentación de instrumentos con una selección de audio. En general hay mucho texto pero pocos audios de música de cine.

Llama la atención la nula presencia de la música tradicional española y la poca cantidad de audios en general en comparación con otros métodos. Tiene una serie de bases musicales grabadas como acompañamiento de actividades y orquestaciones

adaptadas a contenidos y prácticas instrumentales. Es el nivel para 3º de ESO puesto que se denomina PROYECTO B y existe un PROYECTO A.

A) P-2-21

B)

1	2	3	4	5	6	7
Pearson/Alhambra	2009 Madrid	Dando la nota. Libro del alumno I	1º o 2º de ESO	Moncholí, F.	No fungible Vertical	Alonso, J.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
95	6	No. Figuran los siguientes: “El mundo de la música”, “Lenguaje musical”, “Interpretación y creación”, “La música en contexto”, “Nuestro debate”, “Una curiosidad”, “Evaluación” “Anexos”	52	Variable, de 6 a 13. Media de 8,66	11	2	4	5	27	2

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	P	N	N	P	P	N	N	N	N	N

F) : 31

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX

Número total: 23

Porcentaje: 44,23%

Unidad 1

Rozart mix (John Cage)

“Vuelta a Valencia” (José Luis Carles)

4.33 (John Cage)

Thriller (Michael Jackson)

“Do, re, mi” *Sonrisas y lágrimas*

Obertura fonética (Ramón Barce)

“Sintonía del Equipo A” (Mike Post y Pete Carpenter)

Unidad 2

“Vals nº 2”. *Suite para orquesta* (Dimitri Shostakovich)

“Makayuni” (Tanzanian New Life Band)

Unidad 3

“Danza ritual del fuego” *El amor brujo* (Manuel de Falla)

Tema principal de *La guerra de las galaxias* (John Williams)

Sintonía de *Los picapiedra* (Hoyt Curtin)

Unidad 4

Tema principal de *La guerra de las galaxias BSO* (John Williams)

“Reloj musical vienés” *Háry Janós* (Zoltan Kodály)

Unidad 5

“Four minutes” (Madonna y Justin Timberlake)

“El Corpus Christi en Sevilla”, *Suite Iberia*, (Albéniz)

Selección de fragmentos de músicas del mundo.

Unidad 6

“Caracola” *Canciones para niños* (Xavier Montsalvage)

Así habló Zarathustra (Richard Strauss)

“Der Monfleck” *Pierrot Lunaire* (Arnold Schoenberg)

La consagración de la primavera (Igor Stravinsky)

Lamentaciones por las víctimas de Hiroshima (Krzysztof Penderecki)

Music for Mallet (Steve Reich)

“God bless the child” (Billie Holiday)

Fragmentos de música pop

OBSERVACIONES

Las audiciones están en todos los apartados del texto. Vienen indicadas fácilmente con la palabra “Escucha” resaltada en negrita acompañada del título de la obra y la indicación del número de pista con un icono. En otras ocasiones está sólo el icono con el número de pista y una indicación de lo que hay que observar en la audición.

Específicamente, el apartado “Contextos musicales” desarrolla en cada unidad un apartado de la historia de la música, por lo que realiza un recorrido histórico cronológico.

No hay actividades de interpretación más allá de un Anexo con 12 piezas para flauta. En el Anexo hay también un gráfico de la orquesta sinfónica, una tablatura de flauta, un glosario, una discografía donde figuran los intérpretes y las discográficas.

Esta editorial tiene dos líneas editoriales.

A) P-3-22

B)

1	2	3	4	5	6	7
Pearson/ Alambra	2009 Madrid	Dando la nota. Libro del alumno II	3º de ESO	Ferrer, M.A.	No fungible Vertical	Alonso, J.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
95	6	No. Son los siguientes: “El mundo de la música”, “Lenguaje musical”, “Interpretación y creación”, “La música en contexto”, “Nuestro debate”, “Una curiosidad”, “Evaluación”, “Anexos”	67	Variable, de 7 a 15. Media de 11,16	9	3	8	12	35	0

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	P	N	P	N	P	N	N	N	N	N

F) : 31

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX

Número total: 29

Porcentaje: 43,28%

Unidad 1

Aspekt (Konrad Boehmer)

Tema principal de 1492: *La conquista del paraiso* (Vangelis)

“Mah, na, mah na” (Piero Umiliani)

“El canto de las piedras sagradas” (Claude Claerhout)

Cantus Articus, concierto para pájaros y orquesta (Einojuhani Rautavaara)

Unidad 2

“White Christmas” (Irving Berlin)

Unidad 3

“Oh Fortuna”, *Carmina Burana* (Carl Orff)

“Vois sur ton chemin”, *Los niños del coro* (Bruno Coulais)

Paquito el chocolatero (Gustavo Pascual Falcó)

“In the mood” (Glenn Miller)

“The final countdown” (Europe)

“Clavelitos” (Genaro Monreal)

Unidad 4

“Hakuna Matata” *El rey león* (Elton John)

Unidad 5

“Danza final”, *El sombrero de tres picos* (Manuel de Falla)

Tema principal de *El guardaespaldas* (Dolly Parton)

“I’m singin’ in the rain”, *Cantando bajo la lluvia* (Nacio Herb Brown)

Un superviente de Varsovia (Arnold Schönberg)

“Danza del furor”, *Cuarteto para el fin de los tiempos* (Olivier Messiaen)

Variaciones para una puerta y un suspiro (Pierre Henry)

“It’s a gonna rain” (Steve Reich)

Selección de fragmentos de música pop

“Blowing in the wind” (Bob Dylan)

Unidad 6

Tema principal de *El golpe* (Scott Joplin)

Tema principal de *Superman* (Joh Williams)

“My heart will go on”, *Titanic* (James Horner)

“He’s a pirate” *Piratas del caribe: la maldición de la Perla Negra* (Klaus Badelt y Hans Zimmer)

Sintonía de la Champions League (George Friedrich Haendel y Tony Written)

Sintonía de *The Simpsons* (Dany Elfmann)

“Cola Cao” (Aureli Jordi Dotrás)

OBSERVACIONES :

Muestra gran interés por la música moderna ,porque dedica páginas a presentar instrumentos musicales contemporáneos tales como el theremin, ondas martenot o el sintetizador.

Las audiciones están en todos los apartados del texto. Vienen indicadas fácilmente con la indicación del número de pista con un icono y el título de la obra. En especial, el apartado “Contextos musicales” desarrolla en cada unidad un apartado de la historia de la música, es decir, se realiza un recorrido histórico cronológico.

A diferencia del nivel anterior de la colección “Ponte nota”, y escrito por un autor diferente, las audiciones se acompañan de más ejercicios de preaudición, es decir, partituras adaptadas para tocar con flauta o cantar de las obras que se propone escuchar.

Un Anexo final tiene una tablatura de flauta y 22 piezas para flauta, voz e instrumentos. un glosario y una discografía en la que figuran títulos e intérpretes.

Como ya se ha indicado, esta editorial tiene dos líneas editoriales.

A) S-1/2-23

B)

1	2	3	4	5	6	7
Santillana	2007 Madrid	Música Nivel Básico 1º o 2º ESO. Proyecto La Casa del saber	1º o 2º de ESO	(Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación.)	No fungible Vertical	Carlos Gallego

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
111	12	Sí Son los siguientes: “Contextos musicales”, “Lenguaje musical”, “Práctica musical (Interpretación y análisis de partituras, audición y creación)”, “Rincón de lectura”.	31	De 1 a 5. Media de 2,58%	4	1	6	3	14	3

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	P	N	MF	N	MF	N	F	P	F	N

F) : 31

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX

Número total: 16

Porcentaje: 51,61%

Unidad 2

Versión de “Penny lane” (The Beatles)

“Potato head blues” (Hebbie Jeebie)

Unidad 3

Versión de la banda sonora de la serie *Expediente X* (Mark Snow)

Unidad 4

Guía de orquesta para jóvenes (Benjamín Britten)

Unidad 5

Versión de “Tune up” (Miles Davis)

Base de rock

Unidad 6

“Canción y danza nº 9” *Canciones y danzas* (Federico Mompou)

“O son do ar” (Bieito Romero)

Unidad 7

World music: fragmentos instrumentales diversos

World music: fragmentos vocales diversos

“Samba batucada”

Unidad 8

Versiones de fragmentos de melodías de cine (2)

Unidad 9

Fragmentos de música electrónica

Unidad 11

Fragmentos de agrupaciones instrumentales de distintos estilos: “Summer music”, (Barber); “Blues for old friends” (Los Angeles Jazz Quartet)

Versión de “Love me tender” (Elvis Presley)

OBSERVACIONES:

El bloque específico de “Audición” está dentro de “Práctica musical” y también se dedica a la audición el de “Interpretación y análisis de partituras”. De esta manera, se relaciona la práctica musical con la audición al proponer la interpretación de adaptaciones de las obras que se escuchan.

Muchas grabaciones son versiones, no las originales.

Algunas interpretaciones para los alumnos se acompañan con versiones en karaoke; sin embargo no se ofrecen grabaciones de las canciones para cantar e interpretar con versiones auténticas.

En general es un texto parco en audiciones. El total de 31 supone una media de 2,58 por unidad. Los fragmentos son además muy breves y a menudo son versiones de las originales, especialmente en el caso de la música moderna.

El texto tiene un nivel bastante elevado y poco adecuado al primer ciclo de secundaria. El planteamiento de las audiciones es además muy teórico.

A) S-3-24

B)

1	2	3	4	5	6	7
Santillana	2007 Madrid	Música 3 ESO. Proyecto La Casa del saber	3° de ESO	(Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación.)	No fungible Vertical	Carlos Aguilera

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
111	12	Sí. Son los siguientes: “Contextos musicales”, “Lenguaje musical”, “Práctica musical (Interpretación y análisis de partituras, audición, creación)”, “Rincón de lectura”	44	Variable Desde 1 a 9. Media: 3,66	3	1	3	1	35	1

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	P	N	P	N	F	N	N	N	N	N

F) :

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX

Número Total: 8

Porcentaje: 18,18 %

Unidad 1

Introducción e inicio de “Augurios de la primavera”, *La consagración de la primavera* (Stravinsky)

Unidad 3

“I’ve got the world on a string”, fragmento (Koehler y H.Arlen)

“Mayvavo” (grupo mozambiqueño Ghorwane)

Unidad 5

Dos versiones de “Samba de uma nota só” (Antonio Carlos Jobim)

Unidad 9

Bolero (Ravel)

Música para cuerdas, percusión y celesta (Bela Bartok)

Unidad 10

Versiones de la melodía de la serie de televisión *Los serrano*
“Danza del fuego”, *El amor brujo* (Manuel de Falla)

Unidad 11

Versión de “Knocking on heaven`s door” (Bob Dylan)

OBSERVACIONES:

El bloque específico de “Audición” está dentro de “Práctica musical”; también se dedica a la audición el de “Interpretación y análisis de partituras”. De esta manera, relaciona la práctica musical con la audición al proponerse la interpretación de adaptaciones de las obras que se escuchan.

Se presentan muy pocas audiciones por unidad. La que más tiene es la número 9; se debe a que incluye fragmentos de distintas obras musicales con el objeto de presentar los instrumentos musicales.

Las audiciones son muy largas y enciclopédicas, más bien destinadas a adultos de manera similar a los libros de apreciación musical en el que observan más que otros los aspectos históricos generales.

Respecto a la música moderna, suponemos que para ahorrarse la liquidación de derechos, no incluye grabaciones originales sino siempre versiones.

El planteamiento general del libro es historicista, siguiendo la tradición de dar historia de la música, como en el antiguo 1º de BUP. Incluso el último capítulo dedica unas páginas a realizar una recapitulación de la historia de la música.

En resumen tan poco ambicioso, como de bajo coste.

A) SM-2- 25

B)

1	2	3	4	5	6	7
SM	2007 Madrid	MÚSICA I	2º	Del Alamo, L. y Gil, V.	NF	Tejerían, G., Muñoz, D., Escolar, L.M. y Pedrosa, J.M.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
127	9 + Música tradicional en España + Glosario	No, son los siguientes: “Contexto musical”, “Lenguaje de la música”, “Expresión musical”	19	Media de 2,11	7	3	1	0	7	1

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	P	P	P	P	P	N	N	F	F	P

F) : 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX:

Total: 9

Porcentaje: 47,36%

Unidad 1

“Vergeh, du Abbild”, *Moisés y Arón* (Schönberg)

Integrales (Varése)

Unidad 3

Maple Leaf Rag (Scott Joplin)

Unidad 4

“Los peones de hacienda”, *Estancia* (Ginasterra)

Unidad 7

Himno al gran sol. (Däinichisan)

Unidad 8

La Cenicienta (Prokofiev)

Unidad 9

Preludio negro n° 2 (Vicente Gil)

“Palpit” (Muñárrri y Piñango)

“In nesum lougo” (Chico Hugo)

OBSERVACIONES.

Dedica un apartado a audiciones con el subtítulo de “Guía de audición”. En la mayoría de los casos, es una explicación teórica sobre la obra, similar a los libros de apreciación musical para adultos. También hay audiciones en un apartado denominado “Ejemplo sonoro”, destinado a ofrecer muestras de instrumentos musicales, tipos de voces, tipos de música, etc.

A) SM-3- 26

B)

1	2	3	4	5	6	7
SM	2007 Madrid	MÚSICA II	3º	Del Alamo, L. y Gil, V.	NF	Tejerían, G., Muñoz, D., Escolar, L.M. y Pedrosa, J.M.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
127	9 + 5 Apéndices ("Los grandes periodos de la música cultura", "Los instrumentos y la orquesta en el tiempo", "Acordes básicos para guitarra", "Acordes básicos para teclado", "Glosario")	Sí, son los siguientes: "Contexto musical (Contenidos y Audiciones)", "Lenguaje de la música, (Contenidos y Práctica)", "Expresión musical (Acción y creación)"	28	3,11	4	1	2	3	17	1

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	P	P	P	P	P	N	N	F	F	P

F) : 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX:

Total: 10

Porcentaje: 35,71%

Unidad 1

"Write me one sweet letter" (Liggins, J. y Intveld, J.)

"Baby be my beauty" (Jerry Burham)

Unidad 3

"El hombre y la tierra" (Antón García Abril)

"Con las manos en la masa" (Vainica Doble)

"Tema de Tara", *Lo que el viento se llevó* (Max Steiner)

Unidad 4

Popurrí de bailes (Anónimo)

“Haz lo que veas” (Vicente Gil)

Unidad 5

Bachiana brasileña n° 2 (Héctor Villa-Lobos)

Unidad 9

Pacific 231 (Arthur Honegger)

Pieza para piano preparado (John Cage)

Lamentación por las víctimas de Hiroshima (Krzysztof Penderecki)

“Danza del diablo”, *Historia de un soldado*, (Igor Stravinski)

OBSERVACIONES:

El planteamiento del libro es variado. Los títulos de las unidades, y por tanto los temas que desarrollan las unidades didácticas son “Música popular”, “Música y medios”, “La canción”, “Música iberoamericana”, “Fundamentos del arte sonoro”, “La música hasta Bach”, “La edad dorada de la música clásica” y “La música contemporánea”.

Dedica un apartado a audiciones con un subtítulo de “Guía de audición”. En la mayoría de los casos es una explicación teórica sobre la obra, muy parecida a los libros de apreciación musical para adultos. También hay audiciones en un apartado denominado “Ejemplo sonoro”, destinado a ofrecer muestras de instrumentos musicales, tipos de voces, tipos de música, etc.

A)T-1/2-27

B)

1	2	3	4	5	6	7
Teide	2007 Barcelona	¿Hacemos música?	1° o 2°	Serrano Ruiz de Alarcón, A.	F	F.Ráfols

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
167	9 + unidad inicial + unidad final.	No. Son los siguientes: “Presentación”, “Aprendemos”, “Hacemos música”, “Música con ordenador”, “Recuerda”	44	Variable. De 2 a 8	4	2	9	7	21	1

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	P	P	F	P	MF	P	P	P	P	P

F) : 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX.

Número total: 21

Porcentaje: 47,72%

Unidad Inicial.

“Song I” (M.Nyman)

“You’ve Got To Stay” (Deep Thoughts)

“In the Name of Love” (U2)

Unidad 1

“Around the World” (Daft Punk)

“Let the Sunshine In” (Hair)

“Your Eyes Open” (Keane)

Unidad 3

“Ostinato” (Alberto Serrano)

Unidad 4

Variaciones y fuga sobre un tema de Henry Purcell (Benjamín Britten)

Unidad 5

Sequenza III, de L.Berio

Unidad 6

“Flowing” (Deuter)

Unidad 7

“Fortuna imperatrix mundi” *Carmina Burana* (Carl Orff)

Unidad 8

“Lemon Tree” (Fool’s Garden)

“La Bamba“

Unidad 9

“The Heart Ask Pleasure” *El piano* (Michel Nyman)

“Mathilde” (J. Brel)

“Can’t Stop Now” (Keane)

OBSERVACIONES.

En el apartado “Aprendemos” se presenta la audición de referencia y los contenidos de la unidad. Cada unidad tiene una audición de referencia.

Las interpretaciones se acompañan con versiones de karaoke denominadas “minus one”.

El texto está bastante desorganizado pues realiza propuestas muy diferentes.

Presta mucha atención al lenguaje musical. Las audiciones son para dos finalidades principalmente: ejemplificar aspectos del lenguaje musical y motivar las actividades de interpretación que, a su vez se acompañan de esa segunda versión en “minus one” o karaoke.

Es uno de los textos más prácticos, como indica su propio título. Quizás esté pensado para impartirse en la asignatura Taller de Música, que en 1º se ofrece en la Comunidad de Madrid, o en otras comunidades en 1º de ESO.

Se acompaña de un cuaderno llamado *Particelle* de 21 páginas con distintas propuestas en karaoke. Se han considerado las audiciones que se enumeran en el libro del alumno, no todas aquellas que aparecen en un listado final del libro, pero que, sin embargo, no figuran en el texto, por lo que se deduce que será material complementario para el profesorado, para actividades de refuerzo y/o ampliación. Consta de 3 CDs que tienen cortes no ordenados, ya que en una misma unidad, incluso en una misma actividad, hay que acudir a distintos CDs.

A)T-4-28

B)

1	2	3	4	5	6	7
Teide	2008 Barcelona	Música 4º ESO	4º	Sabater, R.	NF	No, sólo fotografías.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
214	12	No, el libro se organiza por actividades y propuestas sin que exista ninguna referencia	222	Variable. Media de 18,5	2	2	117	34	66	1

E)

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
MF	N	N	P	N	P	N	F	MF	MF	P

F) : 30

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX.

Número total: 154

Porcentaje: 69,36%

Unidad 1

“Bienvenidos” (Miguel Ríos)

“Nightmusic” (Woody Guthrie)

“Wildwood Flower” (The Carter Family)

“My Dixie Darling” (Original Carter Family)

“I walk the line” (Johnny Cash)

“Walk the line” (Levi’s Commercial)

“Johnny B.Good” (Chuck Berry and Bruce Springsteen)

“Tutti Frutti” (Little Richard)

“Crying” (Roy Orbison)

“Oh, Pretty woman” (Roy Orbison)

“Be-bop-A-Lula” (Gene Vincent)

“Rock around the clock” (Bill Halley)

“See you later alligator” (Bill Halley)

“El rock de la cárcel” (J.Leiber y M.Stoller)

“El rock de la cárcel” (Elvis Presley)

“Love me tender” (Elvis Presley)

“Love me tender” (interpretado por Frank Sinatra)

“Wouldn’t it be nice” (The Beach Boys)

“California Dreaming” (The Beach Boys)

“Misirlou” (Dick Dale)
“Pulp Fiction” (Dick Dale)

Unidad 2

“Rock and roll Music” (Chuck Berry)
“Love me do” (Lennon/McCartney)
“She loves you” (The Beatles)
“A hard Days Night” (Lennon/McCartney)
“Help” (The Beatles)
“Yesterday” (The Beatles)
“Good Day Sunshine” (Lennon/McCartney)
“Eleanor Rigby” (Lennon/McCartney)
“When I’m Sixty-four” (P.McCartney)
Banda sonora de “Yellow submarine” (The Beatles)
“Strawberry Fields Forever” (Lennon/McCartney)
“Hey Jude” (Lennon/McCartney)
“Let it be” (The Beatles)
“My sweet lord” (George Harrison)

Unidad 3

“I can’t get no satisfaction” (M.Jagger y K.Richards)
Fragmento de “Jimi Hendrix live at Woodstock”
Fragmento de “Paul Gilbert-Guitar solo Live”
“Californication” (Red Hot Chili Peppers)
“Smoke On the Water 1975” (Deep Purple)
“Stairway to Heaven” (Led Zeppelin)
“Sweet Child O Mine” (Guns N’Roses)
“November Rain: With Graphics” (Guns N’Roses)
“The river” (Bruce Springsteen)
“Secret garden” (Bruce Springsteen)
“It’s my live” (Jon Bon Jovi)
“Basket Case” (Green Day)
“El niño soldado” (Ska-P)
“Nothing Else Matters” (Metallica)
“From The Inside “(Linkin Park)
“Another Brick in the Wall” (Pink Floyd)
“We will rock you” (Queen)
“We are the Champion” (Queen)
“Who wants to Live Forever” (High Quality)
“Cumbayá” (interpretada por Joan Baez)
“Blowing in the wind” (Bob Dylan)
“Oye cómo va” (Santana)
“Into The Night” (Santana)
“María María” (TheWraith)
“You’ll be in my Herat” (Phill Collins)
“Don’t give up” (Peter Gabriel)
“Three Little Birds” (Bob Marley)
“Get up, stand up” (Bob Marley)

Unidad 4

- “Libre” (Armenteros-Herrero)
- “Nuestra bandera”, versión de Libre para Amena interpretada por El chaval de la peca.
- “Mi Tierra” (Marc Anthony y Gloria Stefan)
- “Hasta siempre comandante Che Guevara” (Carlos Puebla)
- “Comandante Che Guevara” (Boikot)
- “Corazón partió” (Alejandro Sanz)
- “Soy gitano” (Camarón de la Isla)
- “Camarón por soleá con Tomatito”
- “Pedro Navaja” (Rubén Blades)
- “Palabras para Julia” (J.A.Goytisolo y P.Ibáñez)
- “Cantares” (Antonio Machado y J.M.Serrat)
- “Color esperanza” (Diego Torres)

Unidad 5

- “Moonlight Shadows” (The Shadows)
- “Moonlight Shadows” (versión Mike Oldfield)
- “Moonlight Shadows” (versión remix dance de Mike Oldfield)
- “Billi Jean » (Michael Jackson)
- “Billi Jean” (versión José Feliciano)
- “Billi Jean” (versión Chris Cornell)
- “Every Breath You Take” (The Police)
- “Every Breath You Take” (versión Sting)
- “Every Breath You Take” (versión Spot La Caixa)
- “Tears in Heaven” (Eric Clapton)
- “Stand by Me” (King/Leiber/Stoller)
- “Suzanne” (Leonard Cohen)
- “Angie” (M.Jagger y K.Richards)
- “I don’t like mondays” (Boomtown rats)
- “I don’t like mondays (Bon Jovi y Bob Geldof)
- “We are the world” (Lionel Ritchie y Michel Jackson)

Unidad 6

- “My heart will go on” (interpretada por Celine Dion)
- “If I can dream” (interpretada por Elvis y Celine Dion)
- “Frozen” (Madonna y P.Leonard)
- “Pure intiution” (Shakira)
- “Pure intiution”, versión spot Seat Ibiza (Shakira)
- “You have got a friend” (Carole King)
- “Luka” (Suzanne Vega)
- “Canto a la Habana” (Celia Cruz)
- “Stan” (Eminem/Dido)
- “Thank you” (Dido)
- “My baby just care for me” (G. Kah y W. Donaldson)
- “Baby Boy” (Natalie Horler)
- “Todo lo bueno tiene un final” (Nelly Furtado)

Unidad 7

“Vois sur to chemin”, *Los chicos del coro* (B.Coulais)

Banda sonora de *Barry Lindon* (Varios autores)

“Helicopter Attack”, *Apocalypse Now* (Carmine Coppola), Las valquirias de Wagner.

El silencio de los corderos (Howard Shore)

“Vide Cor Meum”, banda sonora de la película *Hannibal* (Patrick Cassidy)

Tema de *James Bond* (M.Norman)

“Live and Let Die” (Paul McCartney), banda sonora de la película de James Bond *Vive y deja morir*.

Fragmentos de la Banda sonora de *2001:una odisea en el espacio*

E.T. (John Williams)

Star wars (John Williams)

Tiburón (John Williams)

Indiana Jones y el reino de la calavera de cristal (John Williams)

Salvar al soldado Ryan (John Williams)

Tema principal de *La vida es bella*. (Nicola Piovani)

Tema ópera de *La vida es bella*. (Nicola Piovani)

Tema escena final de *La vida es bella*. (Nicola Piovani)

“I don´t wanna miss a thing” (Diane Barren), de la banda sonora de *Armageddon*.

Piratas del caribe (Hans Zimmer)

“Jack and Rose” *Titánic* (James Horner)

Selección de grandes sintonías de series de televisión: *Bonanza*, *Perry Mason*, *La hora de Alfred Hitchcock*, *Misión imposible*.

Selección de grandes sintonías de series de televisión: *Vacaciones en el mar*, *Manis*, *El coche fantástico*, *Se ha escrito un crimen*.

Cabecera de *Aquí no hay quien viva*.

Unidad 11

“Instantáneas”, *El amor brujo*, (Manuel de Falla)

“Danza del fuego fatuo”, *El amor brujo*, (Manuel de Falla)

Unidad 12

“Sugar Foot Stomp” (King Oliver y Kid Orly)

“Soweto Gospel Choir” (gospel africano)

Escena de la película *Sister Act 2*- “Oh Happy Day”

“Lord, remember me” (Soul Stirrers)

“Improvisaciones de Kid Ory Creole Jazz Band”

“West End Blues” (K.Oliver-Louis Armstrong)

“I Let a song go out of my Heart” (Duke Ellington)

“I can´t give you anything but love” (D.Fields)

“The blues are brewin” (Billie Holiday)

“Hot house” (Charlie Parker y Dizzy Gillespie)

“Salt Penauts” (Charlie Parker y Dizzy Gillespie)

“Round Midnight” (Miles Davis y John Coltrane)

“Unsquare Dance” (D.Brubeck)

“Don´t worry, be happy” (Bobby McFerrin)

“Take five” (Dave Brubeck y al Jarreau)

“Rock me Baby” (BB King y Eric Clapton)

“Autum leaves” (Bill Evans Trío)

“Bird-land” (Weather Report)
“Steve Wonder and Ray Charles living for the city”
“Isn’t she lovely live 1984” (Steve Wonder)
Secuencia del filme *Studio 54* (Michel Camilo)
“Spain” (Chick Corea) , interpretado por Michel Camilo and Tomatito

OBSERVACIONES:

Las audiciones se localizan fácilmente porque están maquetadas de forma clara y con indicación del número de track del CD. Además, tienen un enlace directo con una página web en la que se visiona la música que se escucha en el CD. No obstante, ha sido necesario realizar una lectura total, ya que algunas propuestas no están así maquetadas.

Para realizar la contabilización, hay que tener en cuenta tanto las audiciones del CD como las de DVD, ya que en el libro se hacen propuestas para los dos tipos de soportes.

La última página de cada unidad tiene una recomendación discográfica y videográfica.

La unidad 2 es un monográfico de los Beatles

“Oh when the saints” figura en la unidad 12 como popular afroamericana.

El libro alude a otro llamado *Taller de interpretación*, destinado a 1º de la ESO y de la misma autora en el que, según parece, hay partituras y base pregrabada para tocar la canción. Se supone que este libro complementa la parte práctica de este libro.

El libro tiene muchísimas audiciones y poca experiencia musical más allá de cantar las letras de las canciones. Aunque el repertorio es mayoritariamente de música moderna, sólo se trabaja el plano histórico de este tipo de música, el plano cultural y sociológico. Es imposible que se escuchen y se trabajen tantísimas audiciones a lo largo de un curso, aunque sea de 3 horas semanales. Además, ofrece una sensación de desorganización.

Forma parte de una serie de libros para 1º, 2º y 3º que no se han analizado por ser todos publicados antes de 2006.

ANEXO IV

TABLAS DE DATOS DEL VACIADO DEL CUESTIONARIO

EDITORIAL ALMADRABA

LIBRO	%	Nº PÁGS.	Nº AUDIC.
A2-1	30,25	238	72
A3-2	27,11	225	61
A4-3	25	248	62

EDITORIAL ANAYA

LIBRO	%	Nº PÁGS.	Nº AUDIC.
An 2-4	6,25	167	68
An 2-5	32,45	151	49
An 3-6	40,71	167	68

EDITORIAL CASALS

LIBRO	%	Nº PÁGS.	Nº AUDIC.
C-2-7	63,63	275	175
C-4-8	71,42	119	85

EDITORIAL EDELVIVES

LIBRO	%	Nº PÁGS.	Nº AUDIC.
E3-9	34,26	143	49

EDITORIAL EDITEX

LIBRO	%	Nº PÁGS.	Nº AUDIC.
Ed 2-10	33,33	207	69
Ed 3-11	28,98	207	60
Ed 4-12	13,45	223	30

EDITORIAL EVEREST

LIBRO	%	Nº PÁGS.	Nº AUDIC.
EV-2-13	12,69	189	24
EV-3-14	30,15	189	57
EV-4-15	32,68	205	67

EDITORIAL MARFIL

LIBRO	%	Nº PÁGS.	Nº AUDIC.
M2-16	97,81	137	134
M3-17	38,29	235	90
M3-18	56,03	232	130
M4-19	67,65	235	159

EDITORIAL MCGRAW

LIBRO	%	Nº PÁGS.	Nº AUDIC.
Mc-3-20	27,5	200	55

EDITORIAL PEARSON

LIBRO	%	Nº PÁGS.	Nº AUDIC.
P2-21	54,73	95	52
P3-22	70,52	95	67

EDITORIAL SANTILLANA

LIBRO	%	Nº PÁGS.	Nº AUDIC.
S1/2-23	27,92	189	24
S-3-24	39,63	111	44

EDITORIAL SM

LIBRO	%	Nº PÁGS.	Nº AUDIC.
SM2-25	12,5	127	19
SM3-26	7,08	127	9

EDITORIAL TEIDE

LIBRO	%	Nº PÁGS.	Nº AUDIC.
T1/2-27	26,34	167	44
T4-28	103,73	214	222

LIBROS DE 2º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

LIBRO	%	Nº PÁGS.	Nº AUDIC.
A2-1	30,25	238	72
A2-4	6,25	96	6
C-2-7	63,63	275	175
Ed 2-10	33,33	207	69
EV-2-13	12,69	189	24
M2-16	97,81	137	134
P2-21	54,73	95	52
S1/2-23	27,92	189	24
SM2-25	12,5	127	19
T1/2-27	26,34	167	44
10-Media	36,54		

LIBROS DE 3º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

LIBRO	%	Nº PÁGS.	Nº AUDIC.
A3-2	27,11	225	61
An 3-6	40,71	167	68
Ed 3-11	28,98	207	60
EV-3-14	30,15	189	57
M3-17	38,29	235	90
M3-18	56,03	232	130
Mc-3-20	27,5	200	55
P3-22	70,52	95	67
S-3-24	39,63	111	44
9- Media	39,88		

LIBROS DE 4º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

LIBRO	%	Nº PÁGS.	Nº AUDIC.
A4-3	25	248	62
C-4-8	71,42	119	85
Ed 4-12	13,45	223	30
EV-4-15	32,68	205	67
M4-19	67,65	235	159
T4-28	103,73	214	222
6- Media	52,32		

PORCENTAJE DE AUDICIONES POR CURSO

4° ESO	52 %
3° ESO	40 %
2° ESO	36 %

Tipo de Audiciones en cada una de las editoriales.

EDITORIAL ALMADRABA

LIBRO	Culta siglo XX	Tradicional/ étnica	Popular moderna	Cinematográfica	Culta o clásica	World music	Total siglo XX
A-1-1	12	17	9	2	31	1	24
A-3-2	9	1	10	5	36	0	23
A-4-3	2	5	25	14	14	2	43
Total	23	23	44	21	81	3	90

EDITORIAL ANAYA

LIBRO	Siglo XX	Tradicional/ étnica	Popular moderna	Cinematográfica	Culta o clásica	World music	Total siglo XX
An-2-4	14	4	11	4	31	2	31
An-2-5	5	15	12	1	16	1	19
An-3-6	14	4	11	4	31	2	31
Total	33	23	34	9	78	5	81

EDITORIAL CASALS

LIBRO	Culta siglo XX	Tradicional/ étnica	Popular moderna	Cinematográfica	Culta o clásica	World music	Total siglo XX
C-2-7	24	11	38	36	63	2	100
C-4-8	11	17	34	10	11	2	57
Total	35	28	72	46	74	4	157

EDITORIAL EDELVIVES

LIBRO	Culta siglo XX	Tradicional/ étnica	Popular moderna	Cinematográfica	Culta o clásica	World music	Total siglo XX
E-3-9	5	4	5	3	32	0	13

EDITORIAL EDITEX

LIBRO	Culta siglo XX	Tradicional/ étnica	Popular moderna	Cinematográfica	Culta o clásica	World music	Total siglo XX
Ed-2-10	6	3	4	4	52	0	14
Ed-3-11	18	0	0	2	40	0	20
Ed-4-12	1	0	23	6	0	0	30
Total	25	3	27	12	92	0	64

EDITORIAL EVEREST

LIBRO	Culta siglo XX	Tradicional/ étnica	Popular moderna	Cinematográfica	Culta o clásica	World music	Total siglo XX
Ev-2-13	7	0	2	0	19	0	9
Ev-3-14	6	3	0	3	45	0	9
Ev-4-15	9	12	6	14	24	2	31
Total	22	15	8	17	88	2	49

EDITORIAL MARFIL

LIBRO	Culta siglo XX	Tradicional/ Étnica	Popular moderna	Cinematográfica	Culta o clásica	World music	Total siglo XX
M-2-16	16	6	32	19	59	2	69
M-3-17	9	1	10	5	36	0	24
M-3-18	20	4	28	20	56	2	70
M-4-19	13	11	96	22	10	7	138
Total	58	22	166	66	151	11	301

EDITORIAL MC GRAW HILL

LIBRO	Culta siglo XX	Tradicional/ étnica	Popular moderna	Cinematográfica	Culta o clásica	World Music	Total siglo XX
Mc-3-20	3	0	5	3	37	6	17

EDITORIAL PEARSON

LIBRO	Culta siglo XX	Tradicional/ étnica	Popular moderna	Cinematográfica	Culta o clásica	World music	Total siglo XX
P-2-21	11	2	4	5	27	2	23
P-3-22	9	3	8	12	35	0	29
Total	20	5	12	17	62	2	52

EDITORIAL SANTILLANA

LIBRO	Culta siglo XX	Tradicional/ étnica	Popular moderna	Cinematográfica	Culta o clásica	World Music	Total siglo XX
S-1/2-23	4	1	6	3	14	3	16
S-3-24	3	1	3	1	35	1	8
	7	2	9	4	49	4	24

EDITORIAL SM

LIBRO	Culta siglo XX	Tradicional/ étnica	Popular moderna	Cinematográfica	Culta o clásica	World Music	Total siglo XX
SM-2-25	7	3	1	0	7	1	19
SM-3-26	4	1	2	3	17	1	10
	11	4	3	3	24	2	29

EDITORIAL TEIDE

LIBRO	Culta siglo XX	Tradicional/ étnica	Popular moderna	Cinematográfica	Culta o clásica	World music	Total siglo XX
T-1/2-27	4	2	9	7	21	1	19
T-4-28	2	2	117	34	66	1	153
Total	6	4	126	41	87	2	172

Tipos de audiciones por cursos

Libros de 2º de Educación Secundaria

LIBRO	Siglo XX	Tradicional/ étnica	Popular moderna	Cinematográfica	Culta o clásica	World music	Total siglo XX
A-1-1	12	17	9	2	31	1	24
An-2-4	14	4	11	4	31	2	31
An-2-5	5	15	12	1	16	1	19
C-2-7	24	11	38	36	63	2	100
Ed-2-10	6	3	4	4	52	0	14
Ev-2-13	7	0	2	0	19	0	9
M-2-16	16	6	32	19	59	2	69
P-2-21	11	2	4	5	27	2	23
S-1/2-23	4	1	6	3	14	3	16
SM-2-25	7	3	1	0	7	1	19
T-1/2-27	4	2	9	7	21	1	19
Total	110	64	128	81	340	15	343

Libros de 3° de Educación Secundaria

LIBRO	Siglo XX	Tradicional/ étnica	Popular moderna	Cinematográfica.	Culta o clásica	World music	Total siglo XX
A-3-2	9	1	10	5	36	0	23
An-3-6	14	4	11	4	31	2	31
E-3-9	5	4	5	3	32	0	13
Ed-3-11	18	0	0	2	40	0	20
Ev-3-14	6	3	0	3	45	0	9
M-3-17	4	1	9	5	11	0	24
M-3-18	20	4	28	20	56	2	70
Mc-3-20	3	0	5	3	37	6	17
P-3-22	9	3	8	12	35	0	29
S-3-24	3	1	3	1	35	1	8
SM-3-26	4	1	2	3	17	1	10
Total	95	22	81	61	385	12	224

Libros de 4° de Educación Secundaria

LIBRO	Siglo XX	Tradicional/ étnica	Popular moderna	Cinematográfica.	Culta o clásica	World music	Total siglo XX
A-4-3	2	5	25	14	14	2	43
C-4-8	11	17	34	10	11	2	57
Ed-4-12	1	0	23	6	0	0	30
Ev-4-15	9	12	6	14	24	2	31
M-4-19	13	11	96	22	10	7	138
T-4-28	2	2	117	34	66	1	153
Total	38	47	301	100	175	14	452

Tipos de música en los textos (2°, 3° y 4° de Secundaria)

LIBRO	Siglo XX	Tradicional/ étnica	Popular moderna	Cinematográfica.	Culta o clásica	World music	Total siglo XX
Total	243	133	510	242	900	41	1169

Técnicas utilizadas en la audición por las diferentes editoriales.

EDITORIAL ALMADRABA

LIBRO	Aspectos culturales y/o históricos	Movimiento y/o danza	Dramatización	Instrumentación	Musico-grama	Pre-audición	Elemento verbal	Comparación versiones	Medios Audio-visuales	T I C	Plás-tica
A-1-1	P	P	N	P	MF	P	P	N	F	F	N
A-3-2	MF	P	N	MF	MF	MF	N	P	N	P	N
A-4-3	MF	P	P	MF	N	MF	N	P	N	N	N

EDITORIAL ANAYA

LIBRO	Aspectos culturales y/o históricos	Movimiento y/o danza	Dramatización	Instrumentación	Musico-grama	Pre-audición	Elemento verbal	Comparación versiones	Medios audio-visuales	TIC	Plás-tica
An-2-4	MF	N	N	P	N	P	P	P	P	P	N
An-2-5	MF	P	P	F	N	N	N	N	P	P	N
An-3-6	MF	N	N	P	N	P	P	P	P	P	N

EDITORIAL CASALS

LIBRO	Aspectos culturales y/o históricos	Movimiento y/o danza	Dramatización	Instrumentación	Musico-grama	Pre-audición	Elemento verbal	Comparación versiones	Medios audio-visuales	TIC	Plás-tica
C-2-7	M	P	N	P	MF	P	N	F	F	MF	N
C-4-8	F	P	N	P	P	P	N	F	F	F	N

EDITORIAL EDELVIVES

LIBRO	Aspectos culturales y/o históricos	Movimiento y/o danza	Dramatización	Instrumentación	Musico-grama	Pre-audición	Elemento verbal	Comparación versiones	Medios audio-visuales	TIC	Plás-tica
E-3-9	MF	N	P	F	N	MF	N	N	P	P	N

EDITORIAL EDITEX

LIBRO	Aspectos culturales y/o históricos	Movimiento y/o danza	Dramatización	Instrumentación	Musico-grama	Pre-audición	Elemento verbal	Comparación versiones	Medios audio-visuales	TIC	Plás-tica
Ed2-10	MF	N	N	P	P	F	N	N	N	P	N
Ed3-11	MF	N	N	F	N	MF	N	P	P	P	N
Ed4-12	MF	N	N	N	N	P	N	P	F	F	N

EDITORIAL EVEREST

LIBRO	Aspectos culturales y/o históricos	Movimiento y/o danza	Dramatización	Instrumentación	Musico-grama	Pre-audición	Elemento verbal	Comparación versiones	Medios audiovisuales	TIC	Plástica
Ev2-13	MF	P	P	P	F	F	P	P	P	P	P
Ev3-14	MF	N	N	N	P	P	N	P	P	P	P
Ev4-15	MF	N	N	N	N	P	N	P	N	N	N

EDITORIAL MARFIL

LIBRO	Aspectos culturales y/o históricos	Movimiento y/o danza	Dramatización	Instrumentación	Musico-grama	Pre-audición	Elemento verbal	Comparación versiones	Medios audiovisuales	Plástica	TIC
M-2-16	MF	N	P	F	P	F	P	P	P	P	N
M-3-17	MF	N	P	P	N	N	N	P	P	P	N
M-3-18	MF	N	P	F	P	P	N	P	P	P	N
M-4-19	MF	N	N	F	P	P	N	P	F	P	N

EDITORIAL MC GRAW

LIBRO	Aspectos culturales y/o históricos	Movimiento y/o danza	Dramatización	Instrumentación	Musico-grama	Pre-audición	Elemento verbal	Comparación versiones	Medios audiovisuales	Plástica	TIC
Mc3-20	MF	N	N	F	N	F	N	N	P	N	N

EDITORIAL PEARSON

LIBRO	Aspectos culturales y/o históricos	Movimiento y/o danza	Dramatización	Instrumentación	Musico-grama	Pre-audición	Elemento verbal	Comparación versiones	Medios audiovisuales	Plástica	TIC
P-2-21	MF	P	N	N	P	P	N	N	N	N	N
P-3-22	MF	P	N	P	N	P	N	N	N	N	N

EDITORIAL SANTILLANA

LIBRO	Aspectos culturales y/o históricos	Movimiento y/o danza	Dramatización	Instrumentación	Musico-grama	Pre-audición	Elemento verbal	Comparación versiones	Medios audiovisuales	TIC	Plástica
S-1/2-23	MF	P	N	MF	N	MF	N	F	P	F	N
S-3-24	MF	P	N	P	N	F	N	N	N	N	N

EDITORIAL SM

LIBRO	Aspectos culturales y/o históricos	Movimiento y/o danza	Dramatización	Instrumentación	Musico-grama	Pre-audi-ción	Ele-mento verbal	Compa-ración ver-siones	Medios audio-visuales	TIC	Plás-tica
SM-2-25	MF	P	P	P	P	P	N	N	F	F	P
SM-3-26	MF	P	P	P	P	P	N	N	F	F	P

EDITORIAL TEIDE

LIBRO	Aspectos culturales y/o históricos	Movimiento y/o danza	Dramatización	Instrumentación	Musico-grama	Pre-audi-ción	Ele-mento verbal	Compa-ración ver-siones	Medios audio-visuales	TIC	Plás-tica
T-1/2-27	MF	P	P	F	P	MF	P	P	P	P	P
T-4-28	MF	N	N	P	N	P	N	F	MF	MF	P

Técnicas utilizadas para la audición en los diferentes cursos.

Libros de 2º de Educación Secundaria

LIBRO	Aspectos culturales y/o históricos	Movimiento y/o danza	Dramatización	Instrumentación	Musico-grama	Pre-audición	Elemento verbal	Comparación versiones	Medios audiovisuales	TIC	Plástica
A-1-1	P	P	N	P	MF	P	P	N	F	F	N
An-2-4	MF	N	N	F	N	F	P	P	P	P	N
An-2-5	MF	P	P	P	N	N	N	N	P	P	N
C-2-7	MF	P	N	P	MF	P	N	F	F	MF	N
Ed2-10	MF	N	N	P	P	F	N	N	N	P	N
Ev2-13	MF	P	P	P	F	F	P	P	P	P	P
M-2-16	MF	N	P	F	P	F	P	P	P	P	N
P-2-21	MF	P	N	N	P	P	N	N	N	N	N
S-1/2-23	MF	P	N	MF	N	MF	N	F	P	F	N
SM-2-25	MF	P	P	P	P	P	N	N	F	F	P
T-1/2-27	MF	P	P	F	P	MF	P	P	P	P	P
Total: 11	MF:10	P: 8	P: 5	MF: 1	MF: 2	MF: 2	P: 5	F: 2	F: 3	MF: 1	P: 2
	P: 1	N: 3	N: 6	F: 3	F:1	F: 4	N: 6	P: 4	P: 6	F:3	N: 9
				P: 6	P:5	P: 4		N: 5	N: 2	P:6	
				N: 1	N:3	N: 1				N:1	

Libros de 3º de Educación Secundaria

LIBRO	Aspectos culturales y/o históricos	Movimiento y/o danza	Dramatización	Instrumentación	Musico-grama	Pre-audición	Elemento verbal	Comparación versiones	Medios audiovisuales	TIC	Plástica
A-3-2	MF	P	N	MF	MF	MF	N	P	N	P	N
An-3-6	MF	N	N	P	N	P	P	P	P	P	N
E-3-9	MF	N	P	F	N	MF	N	N	P	P	N
Ed3-11	MF	N	N		N	MF	N	P	P	P	N
Ev3-14	MF	N	N	N	P	P	N	P	P	P	P
M-3-17	MF	N	P	P	N	N	N	P	P	P	N
M-3-18	MF	N	P	F	P	P	N	P	P	P	N
Mc-3-20	MF	N	N	F	N	F	N	N	P	N	N
P-3-22	MF	P	N	P	N	P	N	N	N	N	N
S-3-24	MF	P	N	P	N	F	N	N	N	N	N
SM-3-26	MF	P	P	P	P	P	N	N	F	F	P
Total: 11	MF: 11	P: 4	P: 4	MF: 1	MF: 1	MF: 3	P: 1	P: 4	F: 1	F: 1	P: 2
		N: 7	N: 7	F: 4	P: 4	P: 6	N: 10	N: 7	P: 7	P: 7	N: 9
				P: 5	N: 6	N: 1			N: 3	N: 3	
				N: 1		F: 1					

Libros de 4º de Educación Secundaria

LIBRO	Aspectos culturales y/o históricos	Movimiento y/o danza	Dramatización	Instrumentación	Musico-grama	Pre-audición	Elemento verbal	Comparación versiones	Medios audiovisuales	TIC	Plástica
A-4-3	MF	P	P	MF	N	MF	N	P	N	N	N
C-4-8	F	P	N	P	P	P	N	F	F	F	N
Ed4-12	MF	N	N	N	N	P	N	P	F	F	N
Ev4-15	MF	N	N	N	N	P	N	P	N	N	N
M-4-19	MF	N	N	F	P	P	N	P	F	P	N
T-4-28	MF	N	N	P	N	P	N	F	MF	MF	P
Total: 6	MF: 5	P: 2	P: 1	MF: 1							
	F: 1	N: 4	N: 5	F: 1	P: 2	MF: 1	N: 6	F: 2	MF: 1	MF: 1	P: 1
				P: 2	N: 4	P: 5		P: 4	F: 3	F: 2	N: 5
				N: 2					N: 2	P: 1	N: 2

Número total de utilización muy frecuente y frecuente de las técnicas de audición.

Total: 28	Aspec- tos cultu- rales y/o histó- ricos	Movi- miento y/o danza	Drama- tización	Instru- menta- ción	Musico- grama	Pre- audi- ción	Ele- mento verbal	Compa- ración ver- siones	Medios audio- visuales	TIC	Expre- sión Plás- tica
MF	26			3	3	6			1	2	
F	1			8	4	5		4	7	6	
P	1	14	11	13	10	15	6	12	12	15	4
N		14	17	4	9	2	22	12	8	5	24

Obras y compositores del siglo XX que aparecen con mayor frecuencia

LISTADO PARCIAL: MÚSICA CULTA

OBRA	COMPOSITOR	LIBRO
<p>“Danza ritual del fuego” <i>El amor brujo</i></p> <p>“Instantáneas” <i>El amor brujo</i></p> <p>“Allegro” <i>Concierto para clave y quinteto de viento</i></p> <p>“Farruca” <i>El sombrero de tres picos.</i></p> <p>“Danza del molinero” <i>El sombrero de tres picos.</i></p> <p>“Danza final” <i>El sombrero de tres picos</i></p> <p>“Jota” de <i>Siete canciones populares españolas</i></p> <p>“Al paño moruno” <i>Siete canciones populares españolas</i></p> <p><i>Noches en los jardines de España</i></p>	Manuel de Falla	<p style="text-align: center;">A-3-2</p> <p>Ed-3-11; P-2-21; S-3-24; T-4-28 T-4-28</p> <p style="text-align: center;">Ed-3-11</p> <p>Ev-4-15; M-2-16; M-3-18</p> <p>M-2-16; M-3-17; M-3-18; P-3-22 C-2-7</p> <p style="text-align: center;">Ev-3-14</p> <p style="text-align: center;">C-2-7</p>
<i>Pompa y circunstancia</i>	Edward Elgar	A-1-1; C-2-7
<p>“O Fortuna” <i>Carmina Burana</i></p> <p>“Ecce gratum” <i>Carmina Burana</i></p> <p>“Bacche, bene venies” <i>Carmina Burana</i></p>	Carl Orff	<p>A-1-1; C-4-8; Ed-3-11; M-2-16; M-3-18; P-3-22; T-1/2-27 An, 2-5 Mc-3-20</p>
<i>Guía de orquesta para jóvenes</i> (8 cortes con distintos fragmentos de la obra)	Benjamin Britten	A-1-1; Ed-2-10; M-3-18; S-1/2-23; T-1/2-27
<p>“Rumores de la caleta”</p> <p><i>Recuerdos de viaje</i></p> <p>“El Corpus Christi en Sevilla”</p> <p><i>Suite Iberia,</i></p> <p>“ El puerto” <i>Suite Iberia</i></p> <p>“ Sevilla” <i>Suite española</i></p>	Isaac Albéniz	<p style="text-align: center;">C-2-7; Ev-4-15</p> <p style="text-align: center;">P-2-21 M-3-17 A-3-2</p>
<p><i>Pulcinella</i></p> <p><i>Sinfonía para instrumentos de viento</i></p> <p>“Danza del sacrificio” <i>La consagración de la Primavera</i></p> <p>“Danza de los adolescentes” <i>La consagración de la primavera</i></p> <p>Petruschka</p> <p>“Danza del diablo” <i>Historia de un soldado</i></p>	Igor Stravinsky	<p style="text-align: center;">A-3-2 An-2-4; An-3-6</p> <p style="text-align: center;">An-2-5; C-2-7</p> <p>Ed-2-10; Ed-3-11; M-2-16; M-3-18; P-2-21; S-3-24 Ev-3-14 SM-3-26</p>
<p>“Bimba dagil occhio pieni di malia”, aria de soprano y tenor, <i>Madame Butterfly</i></p> <p>“Coro de murmullos” <i>Madame Butterfly</i></p>	Giacomo Puccini	<p style="text-align: center;">An-2-4 ; An-3-6</p> <p style="text-align: center;">An-2-4 ; An-3-6</p>
<p><i>Sinfonía n°4</i>, movimiento 3°</p> <p><i>Sinfonía n° 5</i>, movimiento 4°</p> <p><i>Kindertotemlieder</i></p>	Gustav Mahler	<p style="text-align: center;">An-2-4; An-3-6, M-2-16; M-3-18 Ev-2-13</p>

“Intermezzo”, <i>Hary Janós</i> “Reloj musical vienés” <i>Hary Janós</i>	Zóltan Kodály	An-2-4; An-3-6 P-2-21
<i>Lamentaciones por las víctimas de Hiroshima</i> <i>El exorcista</i>	Krzysztof Penderecki	An-2-4; An-3-6; E-3-9; P-2-21; SM-3-26 M-2-16; M-3-18
<i>Rapsodia in blue</i>	George Gershwin	Ed-3-11; M-4-19
<i>El concierto de Aranjuez</i> <i>Fantasia para un gentilhombre</i>	Joaquín Rodrigo	C-2-7; Ed-3-11; Ev-2-13; Ev-4-15; M-2-16; M-3-18 C-2-7
<i>Así habló Zaratustra</i> <i>Sinfonía alpina</i>	Richard Strauss	C-2-7 ; M-4-19 ; P-2-21 C-2-7
<i>Bolero</i> <i>Pavana para una infanta difunta</i> “Ondine” <i>Gaspard de la Nuit</i>	Maurice Ravel	C-2-7; E-3-9; Ed-2-10; Ev-3-14; M-2-16; M-3-18; S-3-24 M-3-17 E-3-9
<i>Violin Phase</i> <i>Piano Phase</i> <i>The desert music</i> <i>Música para trozos de madera</i> <i>Music for mallet</i> “It,s a gonna rain” <i>Trenes diferentes</i>	Steve Reich	C-4-8 C-4-8 E-3-9 Ed-2-10 P-2-21 P-3-22 A-3-2
<i>Pierrot Lunaire</i> “Suite op 29” <i>Erwartung</i> <i>Un superviviente de Varsovia</i> <i>Acompañamiento para una escena cinematográfica</i> <i>Tres piezas para piano, n° 1</i> “Preludio”, “Músete” y “Giga”, <i>Suite para piano, Op. 25</i> “Vergeh, du Abbild”, <i>Moisés y Arón</i>	Arnold Schoenberg	Ed-3-11; Ev-2-13; P-2-21 Ed-3-11 Ev-3-14 P-3-22 An-2-4; An-3-6 An-2-5 C-4-8 SM-2-25
<i>Ionization</i> <i>Integrales</i>	Edgar Varese	Ed-3-11; Ev-2-13; M-2-16; M-3-17; M-3-18 SM-3-25
<i>Sinfonía para una puerta y un suspiro</i>	Pierre Henry	Ev-4-15; M-2-16; M-3-17; M-3-18; P-3-22
<i>Canto de los adolescentes</i> <i>Ziklus para percussionistas</i> <i>Cantata para electrónicos</i> <i>El Klavertucke</i>	Karlheinz Stockhausen	Ev-4-15; Ed-2-10; M-3-17; M-4-19 M-3-17 M-4-19 Ev-2-13
<i>En un mercado persa</i>	Kételbey	M-2-16; M-4-19; A-4-3; M-3-18; M-4-19
<i>Danza del sable</i>	Aran Katachurian	M-2-16; M-3-17; M-3-18
<i>Pedro y el lobo</i>	Prokofiev	M-2-16; M-3-18
<i>Variaciones para piano, op 26</i> <i>Primera pieza para orquesta</i>	Anton Webern	M-2-16; M-3-17; M-3-18; M-4-19 A-3-2
<i>Pacific 231</i>	Arthur Honegger	Ed-3-11; M-4-19 ; T-1/2-27 ; SM-3-26
<i>Nozar Mix</i> 4.33 <i>Pieza para piano preparado</i>	John Cage	P-2-21 P-2-21 SM-3-26
“Vals triste” <i>Rey Christian II y Koulema</i> <i>Finlandia</i>	Jean Sibelius	A-3-2 Mc-3-20

<i>Claro de luna</i> . Arreglo para Theremin <i>Preludio a la siesta de un fauno</i>	Claude Debussy	A-3-2 Ed-2-10
“ <i>O trenecinho da Caipira</i> ”, <i>Bachiana brasileira n° 2</i> Schottisch-Choro, <i>Bachiana brasileira</i> <i>Suite popular brasileira</i>	Héctor Villa-Lobos	SM-3-26 C-2-7 Ev-4-15
“Constellation”, <i>Tercera sonata</i> “Notations II” de <i>Notations I-IV</i>	Pierre Boulez	An-2-4 ; An- 3-6 C-2-7
“Canción n° 6” <i>Canciones y danzas para piano</i> “Canción y danza n° 9” <i>Canciones y danzas para piano</i>	Federico Mompou	Ed-3-11 S-1/2-23
“Música de la noche” <i>Al aire libre</i> <i>Música para cuerdas, percusión y celesta</i>	Bela Bartok	C-2-7 S-3-24
<i>Música fúnebre</i> <i>Siala</i> <i>Obertura fonética</i>	Ramón Barce	Ev-2-13 M-4-19 P-2-21
<i>Scott Joplin, s New Rag</i> <i>Scott</i> <i>Maple Leaf Rag</i> <i>Climax Rag</i>	Scott Joplin	C-4-8 M-4-19 SM-2-25; C-2-7 C-2-7
“Mackie Navaja” <i>Opera de los tres peniques</i>	Kurt Weill	Ed-3-11; Ev-3-14
<i>El fantasma de la ópera</i> “Memory” de <i>Cats</i> “Jellicle Songs for Jellicle Cats” del musical <i>Cats</i> <i>Hosanna, Jesu Christ Superstar</i>	Andrew Lloyd Webber	C-2-7 C-2-7 C-2-7 Ev-4-15
<i>Rítmica n° 5</i>	Amadeo Roldán	An-2-4; An-3-6
<i>Sexteto, mov n° 2.</i> <i>Sonata para oboe y piano</i>	Francis Poulenc	An-2-4; An-3-6 An-2-5
<i>Malambo</i> “Los peones de hacienda” <i>Estancia</i>	Alberto Ginastera	An-2-4; An-3-6 SM-2-25
<i>Paseo</i>	David Alarcón	An-2-4; An-3-6
<i>Atmósferas</i> <i>Bagatelles</i>	George Ligeti	C-4-8 M-4-19

LISTADO PARCIAL: MÚSICA POPULAR MODERNA

OBRA	COMPOSITOR	LIBRO
"Hey Jude" "Yesterday" "Help" "She loves you" "Cant buy me love" "Eleanor Rigby" "All you need is love" "A Hard Day´s Night" "Yelow submarine" "Let it be" "All my loving" "Obladí obladá"	The Beatles	A-1-1; T-4-28 Ev-2-13 ; T-4-28 ; C-2-7 C-2-7; M-4-19 C-2-7; T-4-28 C-4-8 C-4-8 ; C-2-7 C-4-8 C-4-8 M-2-16, M-3-18; T-4-28 M-2-16; M-3-18; T-4-28 M-2-16; M-3-18 M-2-16; M-3-18
"We are the champions" "Bohemian Rapsody" "We will rock you"	Queen	A-1-1 ; M-2-16; M-3-18 A-4-3; M-4-19 ; T-4-28 C-2-7; M-2-16; M-3-17; M-3-18 A-1-1; M-2-16; M-3-17; M-3-18 ; T-4-28
"Oh when the saints" "West End Blues" "Wonderful World" "Hebbie Jeebies"	Louis Armstrong Tradicional-Golden Gate Quartet K.Oliver-Louis Armstrong	A-1-1; C-2-7; Ed-2-10; Ed-4-12 Ev-4-15; M-4-19 C-4-8 T-4-28 C-4-8 M-4-19 An-2-4; An-3-6
"Imagine"	John Lennon	A-3-2; Ed-2-10; M-2-16; M-3-17; M-3-18; M-4-19
"Every breath you take" "Roxanne"	The Police	A-4-3; T-4-28; M-4-19 ; M-3-17
"La Bamba"	Los Lobos Anónimo	A-4-3; T-1/2-27 C-4-8
"Jam Session" "Sing, sing, sing" "Don,t be that way" "Mission to Moscow"	Benny Goodman	An-2-4; An-3-6 A-4-3 C-2-7 M-4-19
"Moonlight Shadow"	Mike y Sally Oldfield	An-2-5; An-3-6; T-4-28
"Highway to Hell" "Hell Bells"	AC/DC	An-2-5 M-4-19
"Trashin´ The Camp" "In the air tonight"	P.Collins	C-2-7 M-2-16; M-3-18
"Starme up" "Respectable" "I can´t get no satisfaction" "Angie"	Rolling Stones	C-2-7 C-4-8 Ed-4-12; Ev-2-13; M-4-19; T-4- 28 T-4-28
"Bienvenidos"	Miguel Ríos	M-4-19 ; T-1/2-27
"Jail house rock" "Always on my Mind" "Love me tender" "Blue Suede Shoes"	Elvis Presley	C-2-7; M-4-19; T-4-28 M-4-19 T-4-28 (2 versiones. Sinatra) C-4-8
"In the mood"	Glen Miller	C-2-7; M-4-19 ; P-3-22
"Stand by me"	Ben E. King	Ed-4-12; T-4-28
"School" "The logical song"	Supertramp	M-2-16; M-3-17; M-3-18 M-2-16; M-3-18
"Pura intuición"	Shakira	A-1-1; T-4-28

“Hijo de la luna” “Coca-cola” “Hoy no me puedo levantar”	Mecano	A-1-1; A-3-2 A-4-3 C-4-8; M-4-19
“Muñeca de trapo” “Perdona que entre sin llamar” “Dulce locura”	La Oreja de Van Gogh	A-1-1 A-3-2 C-4-8
“Unsquare dance” “Take five”	Dave Brubeck Dave Brubeck (y Al Jarreau)	A-3-2; T-4-28 T-4-28
“I will survive”	Gloria Gaynor	A-3-2; C-4-8
“Purple Haze” “Smoke on the water” “Speed King”	Deep Purple	A-4-3 C-2-7; M-4-19; M-4-28 C-4-8
“I Let a song go out of my Heart” “Creole love call” “Jam with Sam” “Take the “A” train”	Duke Ellington	T-4-28 A-4-3 C-2-7 C-2-7
“Bloomodido” “Slow boat to China” “Crazeology” “Hot house” “Salt Penauts”	Charlie Parker	A-4-3 M-4-19 M-4-19 T-4-28 T-4-28
“It’s about that time” “Round Midnight” “Cool Jazz” “Tune up” “Round Midnight”	Miles Davis	A-4-3 C-4-8 M-4-19 S-1/2-23 T-4-28
“Boggie Woogie Bugle Boy”	Andrew Sisters	A-4-3; M-4-19
“Johnny B.Good” “School Days” “Rock and roll Music”	Chuck Berry	C-2-7; T-4-28; An-2-5 Ed-4-12 T-4-28
“Thriller” “Billie Jean” “We are the world” “Heal the world”	Michael Jackson	P-2-21 T-4-28 T-4-28 Ed-4-12
“I’m a rocker” “Johnny B.Good” “The river” “Secret garden”	Bruce Springsteen	C-2-7 T-4-28 T-4-28 T-4-28
“From Within” “Studio 54”	Michel Camilo	C-2-7 T-4-28
“Spain” “Children song nº 1” “Vulcan Worlds”	Chick Corea Chick Corea y Al Di Meola	M-4-19; T-4-28 An-4-2; An-3-6 M-4-19
“Wonderful World”	Sam Cooke	C-4-8; C-2-7
“Hillside Avenue”	Simple Red	M-3-18; M-2-16
“Isn’t she lovely live 1984” “I just called to” “La mujer de rojo”	Steve Wonder	T-4-28 A-3-2 M-2-16; M-3-18
“Sugar Foot Stomp”	King Oliver	M-2-16; M-3-18; T-4-28
“Saeta” “Mediterráneo” “Cantares”	Joan Manuel Serrat	M-2-16; M-3-18; M-4-19 T-4-28
“La casa del Rey”	Ñu	M-2-16; M-3-18
“Tres puertas” “Viento” “Manolillo Chinato”	Extrechinato y tú	M-2-16; M-3-18 M-2-16 ; M-3-18 M-4-19
“Cita cultural” “La pollita”	Les Luthiers	A-4-3 A-4-3
“The gambler”	Don Schlitz	An-2-4 ; An-3-6

“Footprints”	Wayne Shorter	An-2-4 ; An-3-6
“Brujos del agua”	Santi Vega	An-2-4 ; An-3-6
“Sittin’ on the dock of the Bay” “Amen”	Otis Redding	An-2-5; C-4-8 M-2-16; M-3-18
“Leap Frog”	Dizzy Gillespie J	C-4-8
“Crazeology”	D. Gillespie (y Charlie Parker)	M-4-19
“Hot house”	D. Gillespie (y Charlie Parker)	T-4-28
“Salt Penauts »	D. Gillespie (y Charlie Parker)	T-4-28
“Wouldn’t it be nice”	The Beach Boys	T-4-28
“California Dreaming”		T-4-28
“Misirlou”	Dick Dale	T-4-28
“Pulp fiction”	Dick Dale	T-4-28
“Hang up”	Madonna	C-4-28
“Four minutes”	Madonna (y Justin Timberlake) Madonna (y P.Leonard)	P-2-21
“Frozen”		T-4-28
“Libre”	Nino Bravo	C-4-8 M-4-19
“Blowing in the wind” Versión de “Knocking on heaven’s door”	Bob Dylan	T-4-28; C-2-7; E-3-9; P-3-22 S-3-24
“The times they are a-changin’”		Ed-4-12
“Hurricane”		M-4-19
“Crying”	Roy Orbison	T-4-28
“Oh, Pretty woman”		T-4-28
“Rock around the clock”	Bill Halley	T-4-28; C-2-7
“See you later alligator”		T-4-28
“Sweet Child O Mine”	Guns N’ Roses	T-4-28
“November Rain: With Graphics”		T-4-28
“It’s my live”	Jon Bon Jovi	T-4-28
“I don’t like mondays”	Bon Jovi (y Bob Geldof)	T-4-28
“Oye cómo va”	Santana	T-4-28
“Into The Night”		T-4-28
“Three Little Birds”	Bob Marley	T-4-28
“Get up, stand up”		T-4-28
“Stan”	Dido (y Eminem)	T-4-28
“Thank you (Dido)”	Dido	T-4-28
“In the Name of Love”	U2	T-1/2-27
“Whith or Whithout You”		C-2-7
“Where the streets have no name”		M-4-19
“Canto a la Habana”	Celia Cruz	C-4-18; T-4-28
“Que le den candela”		T-4-28

LISTADO PARCIAL : MÚSICA CINEMATOGRAFICA

OBRA	COMPOSITOR	LIBRO
"Do, re, mi", <i>Sonrisas y lágrimas</i>	Rodgers y Hammerstein	A-1-1; Ev-3-14; M-2-16; M-3-18; P-2-21
<i>Blade Runner</i> 1492, <i>La conquista del paraíso Antártica</i> <i>Carros de fuego</i>	Vangelis	A-1-1; C-2-7; M-2-16; M-3-18 Ed-2-10; M-2-16; M-3-18; P-3-22 M-4-19 A-3-2; C-2-7; Ev-4-15; M-2-16; M-3-18
<i>La misión</i> <i>River</i> <i>Erase una vez en América</i> <i>Por un puñado de dólares</i> <i>El bueno, el feo y el malo</i> <i>La muerte tenía un precio</i>	Ennio Morricone	A-3-2 Ed-3-11 A-4-3 C-2-7 E-3-9 Ev-4-15
"Hoy duerme el león" <i>El rey león</i> "This land" <i>El rey león</i> "Circle of the life" <i>El rey león</i> "Hakuna Matata" <i>El rey león</i>	Elton John H.Zimer y E. John H.Zimer y E. John	A-3-2 C-2-7 C-2-7 P-3-22
"Unchained melody" <i>Ghost</i> Banda sonora <i>Ghost</i>	Alex North y Hy Zaret Maurice Jarre	A-4-3 M-2-16 ; M-3-18; M-4-19
"Tema principal" <i>La vida es bella.</i> "Tema ópera" <i>La vida es bella.</i> "Tema final" <i>La vida es bella.</i>	Nicola Piovani	A-4-3; T-4-28 T-4-28 T-4-28
"América", <i>West side story</i> "Mambo", <i>West side story</i>	Leonard Bernstein	A-4-3; M-2-16; M-3-18; Ed-2-10; Ev-4-15 M-2-16; M-3-18
<i>El tercer hombre</i>	Antón Karas	A-4-3; Ev-4-15
<i>La leyenda de la ciudad sin nombre</i>	Frederick Loewe	A-4-3
<i>Los chicos del coro</i> « Vois sur ton chemin » <i>Los chicos del coro B.</i>	Bruno Coulais y Christophe Barratier	A-4-3 C-2-7; P-3-22; T-4-28
<i>El señor de los anillos</i> <i>El silencio de los corderos</i>	Howard Shore	A-4-3 C-2-7 T-4-28
<i>Moon river</i> <i>Two for the road</i> <i>Baby elephant walk</i> <i>Black snow</i> <i>Baby elephant Hartie</i> <i>La pantera rosa</i> <i>Peter Gunn</i>	Henry Mancini	A-4-3, A-2-4, E-3-9; Ev-4-15; An-2-4, An-3-6 An-2-4, An-3-6 An-2-4; An-3-6 An-2-4; An-3-6 C-2-7 C-4-8 M-2-16; M-3-18
<i>La guerra de las galaxias</i> (versión para cuerda frotada) Banda original de <i>La guerra de las galaxias</i> Cantina band de <i>La guerra de las galaxias</i> "The Imperial March" <i>La guerra de las galaxias</i> <i>Superman</i> <i>La lista de Schindler</i> <i>En busca del arca perdida</i>	John Williams	An-2-4 ; An-3-6 C-2-7; Ev-3-14; Ev-4-15; Mc-3-20; P-2-21; T-4-28 C-2-7 C-2-7; P-3-22 C-2-7; C-4-8; M-4-19 M-2-16; M-3-18

“El vuelo de Buckbeack” <i>Harry Potter</i> <i>E.T.</i> <i>Tiburón</i> <i>Indiana Jones y el reino de la calavera de cristal</i> <i>Salvar al soldado Ryan</i>		C-2-7 C-2-7 T-4-28 T-4-28 T-4-28 T-4-28
<i>Un americano en París</i> “It’s wonderful”	George Gershwin	C-2-7 E-3-9
<i>Misión imposible</i>	L. Schifrin	C-2-7 ; T-4-28 ; M-4-19
“My heart will go on “ <i>Titanic</i> “Jack and Rose”, <i>Titanic</i> <i>La máscara del zorro</i> <i>Braveheart</i>	James Horner	C-2-7; P-3-22; T-4-28 T-4-28 C-2-7 C-4-8
El tema de Lara de <i>Doctor Zivago</i>	J.M. Harry	C-2-7
<i>Memorias de Africa</i>	J.Barry	C-2-7; Ed-2-10; M-2-16; M-3-18
“The Entertainer”	Scott Joplin	C-2-7; Ed-2-10; P-3-22; M-4-19
<i>Psicosis</i> <i>El fantasma y la señora Muir</i> “Qué será, será” de <i>El hombre que sabía demasiado</i>	B. Herrmann	C-2-7; C-4-8; M-2-16; M-3-18; M-4-19 C-4-8 Ev-4-15
<i>El piano</i> <i>El contrato del dibujante</i> <i>Song I</i>	M. Nyman	Ed-3-11; T-1/2-27 A-3-2 T-1/2-27
<i>Lo que el viento se llevó</i>	Max Steiner	Ev-4-15; SM-3-26
<i>El tercer hombre</i>	Antón Karas	Ev-4-15
<i>Grease</i>	Frankie Vallie	M-2-16; M-3-18
<i>Los picapiedra</i>	David Newman	M-2-16; M-3-18; P-2-21; E-3-9
“He’s a pirate” <i>Piratas del caribe: la maldición de la Perla Negra</i>	Klaus Badelt y Hans Zimmer	P-3-22; T-4-28
“Sirtaki” Danza de zorba, <i>Zorba el griego.</i>	Mikis Theodorakis	A-1-1 C-2-7
Tema inicial <i>Gladiator</i> “Barbarian Horde” <i>Gladiator</i> “Strength and honor” <i>Gladiator</i>	Dh. Zimmer	C-2-7 M-4-19 M-4-19 M-4-19
<i>Alien</i> <i>El planeta de los simios</i>	J. Goldsmith	C-2-7 C-2-7
<i>Ben-Hur,</i> “Eternal love” <i>El ladrón de Bagdad</i>	Miklós Rozsa	C-4-8 Ev-4-15
“La canción del Colacao”	Aureli Jordi Dotras	A-4-3; P-3-22
<i>Zoom and Bored</i>	C.Stalling	M-2-16; M-3-18
<i>Stayin’ Alive</i> “ <i>Fiebre del sábado noche</i> ”	Bee Gees	C-2-7; M-4-19
“ <i>Toda una vida</i> ”, <i>La reina Isabel</i>	Eva Gancedo	An-2-4; An-3-6

LISTADO PARCIAL : WORLD MUSIC

OBRA	COMPOSITOR	LIBRO
“Ximo”	José María Ferrero	A-1-1
“Mantra para yoga”		A-4-3
“Campanilleros”	La Niña de la Puebla	A-4-3
“Ojos salvajes”	Músicas de Mongolia	Ev-4-15
“Harusandi”	Música japonesa para koto y shamisen	Ev-4-15
“Lágrimas Negras”	Bebo Valdes y Diego “El cigala”	M-2-16; M-3-18
“Bulerías de Bécquer”	Enrique Morente	M-4-19
“Vente pa Madrid”	Ketama	M-4-19
“Entre dos aguas”	Paco de Lucía	M-4-19
“Río ancho” de <i>Amoraima</i>		C-2-7
“Cuando te conocí”	Manolo Caracol	M-4-19
“Si sientes doblar campanas”	El Chaquetón	M-4-19
“Barrio de Santa María”	Camarón de la Isla	M-4-19
“Soy gitano”		T-4-28
“Camarón por soleá con Tomatito		T-4-28
“Como el agua”		M-4-19
“El Conquero”	Sabicas	M-4-19
“Siguriya”	Antonio Mairena	M-4-19
“La Zaramora”	Lola Flores	M-4-19
“Saeta”	José Mercé	M-4-19
“La wemba de Marilú”	Septeto santiaguero	An-2-4; An-3-6
“Me dieron la clave”	La Vieja Trova Santiaguera	An-2-4 ; An-3-6
“Yo son ganga”		An-2-4 ; An-3-6
“N’na dau um beijo” (Bidinte)		An-2-4 ; An-3-6
“Gribalfaro”	Luis Delgado	An-2-4 ; An 3-6
“La santa espina”	Enric Morera	C-4-8
“Meu Fado Meu”	Paulo Carvalho	C-4-8
“Hamadi”	D.Kouyate	M-4-19
“Ma Andaklah Tgoulili Kalma”	Charef Zerouki	M-4-19
“Bailala-lala”	Pepe Kalle	M-4-19
“Lungisa Indlela”	Ladysmith Black Mambazo	M-2-16; M-3-18; M-4-19
“Lomhlaba Kawunoni”		M-2-16; M-3-18; M-4-19
“Hijaz Rask”	Omar Faruk Tekbilek	M-4-19
“Plum Blossom”	Treasury of Chinese Musical Instruments.	M-4-19
“Sekati”	Pieza para teatro de sombras de Bali	M-4-19
“Turceasca”	Taraf de Haïdouks	M-4-19
“Makayuni”	Tanzanian New Life Band	P-2-21
Selección de fragmentos de músicas del mundo.		P-2-21
“Paquito el chocolatero”	Gustavo Pascual Falcó	P-3-22
“Clavelitos”	Genaro Monreal	P-3-22
World music: fragmentos instrumentales y vocales diversos		S-1-23
“Samba batucada”		S-1-23
“Mayvavo”	Grupo mozambiqueño Ghorwane	S-3-24
“Himno al gran sol”	Dainichisan	SM-2-25

ANEXO V

FASE 2 DE LA INVESTIGACIÓN: CUESTIONARIO DE LA ENTREVISTA

CUESTIONARIO INICIAL

Estimado profesor o profesora de música:

El presente cuestionario es un instrumento de recogida de datos de una investigación educativa que forma parte de una tesis doctoral.¹ La finalidad de la investigación es aproximarse al repertorio utilizado en las aulas por los profesores de Música de Secundaria y Primaria.

Los datos son absolutamente confidenciales y anónimos por lo que a lo largo de la investigación no se conocerá la identidad o centro educativo de cada uno de los profesores que participan en la misma.

La metodología de la investigación persigue un análisis cuantitativo pero también cualitativo por lo que son de especial interés las respuestas abiertas y los apartados denominados observaciones.

Encontrará cuatro tipos de preguntas:

- Frases inacabadas.
- Preguntas abiertas.
- Respuestas de elección múltiple.
- Afirmaciones Verdaderas o Falsas.

No escriba nada en este folio para asegurar su privacidad.

En pos de ofrecer una mayor claridad y evitar el continuo uso del “os/as” o “es/as”, en el presente documento se adopta el término masculino para englobar tanto a hombres como mujeres, sin que ello implique ningún tipo de discriminación por razón de sexo.

Muchas gracias por su colaboración

¹ Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Específicas de la UNED. Directores: Dra. Andrea Giráldez y Dr. Domingo Gallego.

1. CONTEXTO EDUCATIVO, DATOS PERSONALES Y FORMACIÓN ACADÉMICA.

Señale con una X la casilla más adecuada a su perfil docente.

Nivel educativo:	Secundaria y Bachiller	Secundaria	Primaria y Secundaria
Sexo:	Hombre	Mujer	
Edad:	Menor de 30 años	Entre 30 y 45 años	Más de 45 años
Tipo de centro:	Público	Concertado	Privado
Formación académica:	Maestro especialista Ed.Musical	Profesor Superior de Conservatorio	Licenciado en Historia o en Musicología
	Maestro / licenciado	Titulación Conservatorio y Licenciatura	Otras: (especificar)

II. REFLEXIONES SOBRE LA MÚSICA EN LA ENSEÑANZA GENERAL.

Complete las siguientes frases inacabadas:

1. Mi estilo musical preferido es
2. Para mis alumnos, la música de su entorno es
3. Me gustaría disponer de un “año sabático” para formarme en
4. La música en secundaria es importante porque.....
5. Los estilos musicales que más gustan a los alumnos son.....
6. Mi mayor problema en el aula es.....
7. La música del aula para mis alumnos es.....
8. La temática de la última actividad formativa (musical) realizada es.....

Responda brevemente estas preguntas.

9. Nombre los títulos de audiciones musicales que agraden especialmente a sus alumnos.....

.....

10. Nombre los grupos actuales o estilos musicales que más gustan a sus alumnos

.....

11. ¿Considera apropiado incluir música de otras culturas no occidentales? Sí / No.

¿Por qué?

.....

12.¿Considera apropiado incluir música popular moderna “de moda”? Si No. ¿

Por qué?.....

.....

III. REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Indique la periodicidad de las actividades musicales que realiza en el aula.

D: En cada sesión	S: Cada dos sesiones.	M: Una vez al mes.
T: Una vez al trimestre.	A: Una vez en el curso	N: Nunca.

	D	S	M	T	A	N	OBSERVACIONES
Lectura del libro de texto.							
Voz y canto.							
Flauta de pico							
Lecto-escritura musical							
Pequeña percusión.							
Danza y movimiento							
Audición de obras musicales							
Instrumentos de láminas.							
Discriminación auditiva.							
Montajes audiovisuales (retroproyector o diapositivas)							
CDROM educativos.							

Internet							
Videos o DVDS didácticos							
Televisión: cine, publicidad, videoclips.							
Grabaciones de video o audio.							

¿Qué tipo de repertorio de audiciones y canciones trabaja en su aula?.

Escriba un aspa (X) en el número que mejor describe cada tipo de música y anote los comentarios que quiera realizar en el apartado *Observaciones*

1: Nunca. 2: Poco. 3: Regularmente. 4: Frecuentemente. 5: Mucho. 6. Siempre

REPERTORIO DE AUDICIONES.	1	2	3	4	5	6	OBSERVACIONES
Medieval							
Renacentista							
Barroca							
Clásica							
Romántica							
Vanguardista							
Neoclásica del siglo XX							
Cinematográfica.							
Actuales, de moda							
De otras culturas no occidentales							
Jazz, pop o rock no actual.							

¿Qué repertorio de canciones utiliza en el aula?

REPERTORIO DE CANCIONES.	1	2	3	4	5	6	OBSERVACIONES
Folkóricas							
Didácticas							
Cultas							
Actuales, de moda.							
De culturas no occidentales.							
Jazz, pop, rock no actual.							

¿Cuáles son sus criterios para elegir el repertorio de audiciones en el aula?

a)Valore del 1 al 6 (siendo 1 el valor mínimo y 6 el valor máximo) según el grado en que cada uno de estos aspectos influye en la elección del repertorio:

	1	2	3	4	5	6
Las indicaciones del currículum oficial						
Las propuestas de los libros de texto						
Las propias preferencias o gustos musicales						
La propia formación inicial y permanente						
Los Conciertos didácticos a los que asisto con los alumnos						
Los gustos personales de los alumnos						
Las conmemoraciones y festividades artístico-musicales.						
Las músicas de moda difundidas por los medios de comunicación						

b) Realice las observaciones que crea necesarias:

.....

.....

.....

Rodee SI o NO al final de cada frase según esté de acuerdo o en desacuerdo con el contenido de la afirmación.

1. Utilizo de forma lineal las propuestas del libro de texto por su calidad. **SÍ NO**
2. Las músicas de moda son de especial interés en el aula porque ayudan al alumno a comprender los elementos del lenguaje musical (ritmo, melodía, forma, tímbrica, etc.) **SÍ NO**
3. La escucha de músicas populares o tradicionales causa hilaridad a mis alumnos. **SÍ NO**
4. Utilizo de forma lineal las propuestas del libro de texto por falta de tiempo. **SÍ NO**
5. Las audiciones del aula principalmente deben acercar a los alumnos a las grandes obras de la historia de la música. **SÍ NO**
6. Utilizo libremente las propuestas didácticas y las grabaciones de distintas editoriales según mi propio criterio. **SÍ NO**
7. Las músicas de consumo no tienen lugar en mis clases. **SÍ NO**
8. La música culta contemporánea es muy difícil de trabajar porque los alumnos no la comprenden. **SÍ NO**
9. Escuchar en clase las músicas propuestas por los alumnos ocasiona problemas de convivencia y poca rentabilidad en el aprendizaje. **SÍ NO**
10. Las músicas de culturas no occidentales producen en el alumno una apertura sonora. **SÍ NO**
11. La educación para el consumo de música es uno de mis principales objetivos. **SÍ NO**
12. Me siento más cómodo al presentar “obras clásicas” que músicas actuales o de otras culturas. **SÍ NO**
13. Mi rol profesional es, fundamentalmente, el de un músico que imparte clase en secundaria. **SÍ NO**

Nuevamente, gracias por su colaboración.

CUESTIONARIO FINAL

Estimado profesor o profesora de música:

El presente cuestionario es un instrumento de recogida de datos de una investigación educativa² cuya finalidad es averiguar cuál es el repertorio utilizado en las aulas por los profesores de Música de Secundaria.

La metodología de la investigación persigue un análisis cuantitativo pero también cualitativo por lo que son de especial interés las respuestas abiertas y las observaciones.

En pos de ofrecer una mayor claridad y evitar el continuo uso del “os/as” o “es/as”, en el presente documento se adopta el término masculino para englobar tanto a hombres como mujeres, sin que ello implique ningún tipo de discriminación por razón de sexo.

Los datos son confidenciales y anónimos y en la investigación no se conocerá la identidad del centro educativo ni de los profesores que participan en la misma. Le agradezco mucho su colaboración. Puede remitir esta encuesta al nº de fax 917176845 o la dirección de correo mpilarpascual@telefonica.net.

CUESTIONARIO

I. CONTEXTO EDUCATIVO, DATOS PERSONALES Y FORMACIÓN

Señale con una X la casilla más adecuada a su perfil docente.

Nivel educativo:	Secundaria y Bachillerato	Secundaria	Primaria y Secundaria		
Tipo de centro	Público	Privado	Privado concertado		
Sexo:	Hombre	Mujer			
Edad:	Menor de 30 años	Entre 30 y 45 años	Más de 45 años		
Dirección Territorial (Madrid)	Capital	Este	Oeste	Sur	Norte
Formación académica:	Maestro especialista Educación Musical	Profesor Superior de Conservatorio	Licenciado en Historia o en Musicología		
	Maestro / licenciado	Titulación Conservatorio y Licenciatura	Otras: (especificar)		
	Doctor				

² La investigación se realiza en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Específicas y está dirigida por el Dr. Domingo Gallego y la Dra. Andrea Giráldez Hayes.

II. REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE.

1. ¿Con qué periodicidad realiza actividades de audición de obras musicales en el aula? Rodee la respuesta más correcta.

D: En cada sesión	S: Cada dos sesiones.	M: Una vez al mes.
T: Una vez al trimestre.	A: Una vez en el curso	N: Nunca.

2. ¿Qué tipo de repertorio de audiciones trabaja en su aula?

Escriba un aspa (X) en el número que mejor describe cada tipo de música y escriba, si lo considera conveniente, en las casillas vacías.

1: Nunca. 2: Poco. 3: Regularmente. 4: Frecuentemente. 5: Mucho. 6. Siempre							
REPERTORIO DE AUDICIONES.	1	2	3	4	5	6	OBSERVACIONES
Medieval							
Renacentista							
Barroca							
Clásica							
Romántica							
Impresionista							
Neoclásica							
Vanguardista							
Cinematográfica.							
Actuales, de moda							
Tradicional española							
Étnica							
World music							
Jazz.							
Pop							
Rock							
Flamenco							
Folk							
Rock sinfónico							
Heavy /punk							
Hip-hop							
Salsa, bachata, reggaetón							

III. REFLEXIONES SOBRE EL REPERTORIO

3. ¿Cuáles son sus criterios para elegir el repertorio de audiciones en el aula?

a) Valore del 1 al 6 (siendo 1 el valor mínimo y 6 el valor máximo), según el grado en que cada uno de estos aspectos influye en la elección del repertorio:

	1	2	3	4	5	6
Las indicaciones del currículum oficial						
Las propuestas de los libros de texto						
Las propias preferencias o gustos musicales						
La propia formación inicial y permanente						
Los Conciertos didácticos a los que asisto con los alumnos						
Los gustos personales de los alumnos						
Las conmemoraciones y festividades artístico-musicales.						
Las músicas de moda difundidas por los medios de comunicación						
Otros (especificar):						
.....						

4. Nombre los títulos de audiciones musicales que agraden especialmente a sus alumnos.....

.....

5. Nombre los grupos actuales o estilos musicales que más gustan a sus alumnos.....

.....

6. ¿Considera apropiado incluir audiciones de músicas no occidentales? SÍ NO
¿Por qué?.....

.....

7. ¿Considera apropiado incluir audiciones de música popular moderna “de moda”? SÍ NO

¿ Por qué?.....
.....

9. Rodee SI o NO al final de cada frase según esté de acuerdo o en desacuerdo con el contenido de la afirmación.

- Utilizo de forma lineal las propuestas de audición del libro de texto. **SÍ NO**
- Las músicas de moda son de especial interés en el aula porque ayudan al alumno a comprender los elementos del lenguaje musical (ritmo, melodía, forma, tímbrica, etc.) **SÍ NO**
- Las músicas populares, folklóricas o tradicionales en ocasiones son consideradas poco serias para mis alumnos. **SÍ NO**
- Las grabaciones de audio de los libros de textos facilitan mi trabajo. **SÍ NO**
- Las audiciones del aula principalmente deben acercar a los alumnos a las grandes obras de la historia de la música. **SÍ NO**
- Utilizo libremente las propuestas didácticas y las grabaciones de distintas editoriales según mi propio criterio. **SÍ NO**
- La música popular moderna de consumo no tiene lugar en mis clases. **SÍ NO**
- La música culta contemporánea es muy difícil de trabajar porque los alumnos no la comprenden. **SÍ NO**
- Escuchar en clase las músicas propuestas por los alumnos ocasiona problemas de convivencia y poca rentabilidad en el aprendizaje. **SÍ NO**
- Las músicas de culturas no occidentales producen en el alumno una apertura sonora. **SÍ NO**
- La educación para el consumo de música es uno de mis principales objetivos. **SÍ NO**
- Me siento más cómodo al presentar “obras clásicas” que músicas actuales o de culturas no occidentales. **SÍ NO**

Nuevamente, gracias por su colaboración.

ANEXO VI
ENCUESTA: VACIADO DATOS

I. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

POBLACIÓN

Centros en los que se imparte Secundaria en la Comunidad de Madrid: 800 centros distribuidos por áreas territoriales.

Área territorial	Centros públicos IES		Centros privados y concertados		Total	
Madrid Norte	26	52%	24	48%	50	6,25%
Madrid Sur	107	58,15%	77	22,85%	184	23%
Madrid Este	55	67,07%	27	32,92%	82	10,25%
Madrid Oeste	36	36,36%	63	63,63%	99	12,37%
Madrid Capital	97	25,19%	288	74,80%	385	48,12%

NIVEL EDUCATIVO DE LA MUESTRA

Nivel educativo	Secundaria y Bachillerato	Secundaria	Primaria y Secundaria
Frecuencia	32	93	19

SEXOS

HOMBRES	MUJERES
48	96

EDAD

AÑOS	MENOR DE 30	ENTRE 30 Y 45	MÁS DE 45
X	12	103	29

CENTROS DE DESTINO

LUGAR	DAT Capital	DAT Este	DAT Oeste	DAT Sur	DAT Norte	No contesta
X	63	13	9	49	6	4

FORMACIÓN ACADÉMICA

TITULACIÓN	X	X%
Maestro Esp. Ed. Musical	0	0
Prof. Superior de Conservatorio	35	24,30%
Licenciado en Historia o en Musicología	16	11,11%
Maestro y Licenciado	28	19,44%
Título de Conservatorio y Licenciatura	55	38,19%
Doctor	2	1,38%
Otros	4	2,77%
NS/NC	4	2,77%

II. REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Pregunta nº 1 ¿Con qué periodicidad realiza actividades de audición de obras musicales en el aula? Rodee la respuesta más correcta.

PERIODICIDAD CON LA QUE REALIZA ACTIVIDADES DE AUDICIÓN DE OBRAS MUSICALES EN EL AULA

PERIODICIDAD	X	X%
En cada sesión	59	40,97%
Cada dos sesiones	63	43,75%
Una vez al mes	16	11,11%
Una vez al trimestre	2	1,38%
Una vez al curso	0	0%
Nunca	0	0%
NS/NC	4	2,77%

Pregunta nº 2. ¿Qué tipo de repertorio de audiciones trabaja en su aula?

FRECUENCIA CON LA QUE TRABAJA EN EL AULA LA MÚSICA...

2.1. MEDIEVAL

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECUENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	0	81	39	8	4	8	4
%	0	56,25%	27,08%	5,55%	2,77%	5,55%	2,77%

Moda: Poco

Mediana: Poco

2.2. RENACENTISTA

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECUENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	0	69	46	13	2	10	4
%	0	47,91%	31,94%	9,02%	1,38%	6,94%	2,77%

Moda: Poco

Mediana: Poco

2.3. BARROCA

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECUENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	0	27	47	35	23	8	4
%	0	18,75%	32,63%	24,30%	15,97%	5,55%	2,77%

Moda: Ocasionalmente

Mediana: Ocasionalmente

2.4. CLÁSICA

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECUENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	0	12	49	37	34	8	4
%	0	4,86%	34,02%	25,69%	23,61%	5,55%	2,77%

Moda: Ocasionalmente

Mediana: Frecuentemente

2.5. ROMÁNTICA

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECIENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	0	16	47	47	22	8	4
%	0	1,11%	32,63%	32,63%	15,27%	5,55%	2,77%

Moda: Ocasionalmente/Frecuentemente

Mediana: Frecuentemente

2.6. IMPRESIONISTA

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECIENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	10	56	35	21	12	6	4
%	6,94%	38,88%	24,30%	14,58%	8,33%	4,16%	2,77%

Moda: Poco

Mediana: Ocasionalmente

2.7. NEOCLÁSICA

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECIENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	16	57	39	19	7	2	4
%	11,11%	39,58%	27,8%	13,19%	4,86%	1,38%	2,77%

Moda: Poco

Mediana: Poco

2.8. VANGUARDISTA

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECIENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	25	50	25	26	8	6	4
%	17,36%	34,72%	17,36%	18,05%	5,55%	4,16%	2,77%

Moda: Poco

Mediana: Poco

2.9. CINEMATOGRAFICA

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECIENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	0	32	38	34	27	11	2
%	0	22,22%	23,68%	23,61%	18,75%	7,63%	1,38%

Moda: Ocasionalmente/Frecuentemente

Mediana: Frecuentemente

2.10. ACTUAL DE MODA

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECIENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	8	36	36	23	27	10	4
%	5,55%	25%	25%	15,97%	18,75%	6,94%	2,77%

Moda: Poco/Ocasionalmente

Mediana: Ocasionalmente

2.11. TRADICIONAL ESPAÑOLA

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECIENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	18	49	27	18	20	4	8
%	12,5%	34,02%	18,75%	12,5%	13,88%	2,77%	5,55%

Moda: Poco

Mediana: Poco

2.12. ÉTNICA

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECUEMENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	4	44	23	32	15	8	19
%	2,77%	30,55%	15,97%	22,22%	10,41%	5,55%	13,19%

Moda: Poco

Mediana: Ocasionalmente

2.13. WORLD MUSIC

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECUEMENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	15	43	32	11	21	6	14
%	10,41%	29,86%	22,22%	7,63%	14,56%	4,16%	9,72%

Moda: Poco

Mediana: Ocasionalmente

2.14. JAZZ

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECUEMENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	8	50	43	21	16	4	2
%	5,55%	34,72%	29,86%	14,58%	11,11%	2,77%	1,38%

Moda: Poco

Mediana: Ocasionalmente

2.15. POP

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECUEMENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	6	41	43	14	28	8	4
%	4,16%	28,47%	29,86%	9,72%	19,44%	5,55%	2,77%

Moda: Ocasionalmente

Mediana: Ocasionalmente

2.16. FLAMENCO

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECUEMENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	30	61	23	10	12	4	4
%	20,83%	42,36%	15,97%	6,94%	8,33%	2,77%	2,77%

Moda: Poco

Mediana: Poco

2.17. FOLK

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECUEMENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	17	57	30	12	16	6	6
%	11,80%	39,58%	20,83%	8,33%	11,11%	4,16%	4,16%

Moda: Poco

Mediana: Poco

2.18. ROCK

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECUEMENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	22	78	17	4	15	6	2
%	15,27%	54,16%	11,80%	2,77%	10,47%	4,16%	1,38%

Moda: Poco

Mediana: Poco (Muy poco)

2.19 MÚSICA ROCK SINFÓNICA

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECIENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	20	79	17	4	14	6	4
%	13,88%	54,86%	11,80%	2,77%	9,72%	4,16%	2,77%

Moda: Poco

Mediana: Poco (Muy poco)

2.20. HEAVY PUNK

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECIENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	43	69	10	4	8	6	4
%	29,86%	47,91%	6,94%	2,77%	5,55%	4,16%	2,77%

Moda: Poco

Mediana: Muy poco

2.21. HIP HOP

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECIENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	37	59	24	4	10	6	4
%	25,69%	40,97%	16,66%	2,77%	6,94%	4,16%	2,77%

Moda: Poco

Mediana: Muy poco

2.22. SALSA, BACHATA, REGGAETON

	NUNCA	POCO	OCASIONALMENTE	FRECIENTEMENTE	MUCHO	SIEMPRE	NS/NC
X	42	51	23	2	14	2	10
%	29,16%	35,41%	15,97%	1,38%	9,72%	1,38%	6,94%

Moda: Poco

Mediana: Poco

III. REFLEXIONES SOBRE EL REPERTORIO

Pregunta n°3. ¿Cuáles son sus criterios para elegir el repertorio de audiciones en el aula?:

3.1.

INFLUENCIA DE LAS INDICACIONES DEL CURRÍCULO OFICIAL						
1	2	3	4	5	6	NS/NC
17	17	31	37	30	10	2
11,80%	11,80%	21,52%	25,69%	20,83%	6,94%	1,38%

Moda: Valor 4

Mediana: Valor 4

3.2.

INFLUENCIA DE LAS PROPUESTAS DE LOS LIBROS DE TEXTO						
1	2	3	4	5	6	NS/NC
20	12	36	26	28	20	2
13,88%	8,33%	25	18,05	19,44%	13,88%	1,38%

Moda: Valor 3

Mediana: Valor 4

3.3.

INFLUENCIA DE LAS PROPIAS PREFERENCIAS O GUSTOS MUSICALES						
1	2	3	4	5	6	NS/NC
	9	31	41	31	30	0
1,38%	6,25%	21,52%	28,47%	21,52%	20,83%	0

Moda: Valor 4

Mediana: Valor 4

3.4.

INFLUENCIA DE LAS PROPIA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE						
1	2	3	4	5	6	NS/NC
0	6	30	52	26	22	6
0	4,16%	20,83%	36,11%	18,05%	15,27%	4,16%

Moda: Valor 4

Mediana: Valor 4

3.5.

INFLUENCIA DE LOS CONCIERTOS DIDÁCTICOS						
1	2	3	4	5	6	NS/NC
12	32	42	31	19	4	4
8,33%	22,22%	29,16%	21,52%	13,19%	2,77%	2,77%

Moda: Valor 3

Mediana: Valor 3

3.6.

INFLUENCIA DE LOS GUSTOS DE LOS ALUMNOS						
1	2	3	4	5	6	NS/NC
11	33	43	25	20	12	0
7,63%	22,91%	29,86%	17,36%	13,88%	8,33%	0

Moda: Valor 3

Mediana: Valor 3

3.7.

INFLUENCIA DE LAS CONMEMORACIONES Y FESTIVIDADES ARTÍSTICO-MUSICALES						
1	2	3	4	5	6	NS/NC
24	52	39	15	12	2	0
16,66%	36,11%	27,8%	10,41%	8,33%	1,38%	0

Moda: Valor 2

Mediana: Valor 2

3.8.

INFLUENCIA DE LA MÚSICA DE MODA DIFUNDIDA POR LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN						
1	2	3	4	5	6	NS/NC
34	34	34	21	13	4	4
23,61%	23,61%	23,61%	14,58%	9,02%	2,77%	2,77%

Moda: Valor 1,2,3

Mediana: Valor 2/3

3.9.

<i>OBSERVACIONES</i>	X
Música para la danza	2
Realización de análisis musical	2
Necesidad de explicar conocimientos	6
Difusión de músicas poco conocidas	6
Músicas fáciles de interpretar	2
La programación del aula.	1

Pregunta nº 4: Nombre los títulos de audiciones musicales que agraden especialmente a sus alumnos.

Música clásica

1	Renacimiento <i>Canto de los pájaros</i> (Janequin)	1
5 títulos	Barroco <i>Suite Clásica nº 3</i> (Bach) <i>Conciertos de Brandemburgo</i> (Bach) <i>Las cuatro estaciones</i> (Vivaldi) <i>Mesías</i> de Haendel <i>Canon</i> (Pachebel)	1 2 20 5 4 T= 32
6 títulos	Clasicismo <i>La flauta mágica</i> “Músicas de Mozart” “Música clásica” (sin indicar título) <i>Sinfonía de los juguetes</i> <i>Serenata Nocturna</i> (Mozart) <i>Réquiem</i> (Mozart) <i>Novena Sinfonía</i> (Beethoven) <i>Sinfonías</i> de Beethoven	8 6 5 2 4 2 4 2 T= 33
5 títulos y 3 comp	Romanticismo/siglo XIX <i>Peer Gynt</i> Grieg <i>Danza Macabra</i> <i>Carnaval de los animales</i> <i>El cisne</i> (Saint Saens) Tchaikowski <i>Carmen</i> (Bizet) <i>La bohème</i> (Puccini)	4 1 3 5 1 2 2 1 T= 19

0	Impresionismo Impresionismo	1 T=1
10 títulos	Siglo XX <i>Concierto de Aranjuez</i> (Rodrigo) <i>Carmina Burana</i> (Orff) <i>Consagración de la primavera</i> (Orff) <i>Reloj sincopado</i> (Anderson) <i>Gato valseador</i> (Anderson) <i>Los Planetas</i> (Holst) <i>Orquesta para Jóvenes</i> (Britten) <i>Summertime</i> (Gershwin) <i>Adagio</i> (Barber) <i>Bolero</i> (Ravel)	4 15 2 1 1 2 2 1 2 2 T= 32

Otras

Música programática	1
Las que tienen ritmo	1
Variada	2
	T=4

Música popular moderna

1	Flamenco <i>Tarara de la Gabriela</i> (Camarón de la Isla)	1
Título	Camarón	1
	Flamenco	1
		T=3
0	Latinos Ritmos y danzas hispanoamericanos	2
	Cha cha cha	2
	Bachata	4
	Reggaeton	2
		T=10
0	Grupos españoles Mago de OZ	2
	Amaral	2
	El Canto del Loco	1
		T=5
0	Géneros diversos Música comercial	1
	Pop	6
	Blues	2
	Rock	4
	Rap	4
	Hip hop	3
		T=20
0	Grupos diversos El Bosco	3
	Mamas and the Papas	3
	Depeche Mode	2
	AC/DC	2
		T=10
5	<i>No women no cry</i> (Bob Marley)	1
	<i>Let it be</i> (Beatles)	4
	<i>Satisfaction</i> (R. Stones)	2
	<i>Superstition</i> (S. Wonder)	1
	<i>Just dance</i> (Lady Gaga)	1
		T= 9

Música cinematográfica

0	Bandas sonoras de películas	20
	Bandas sonoras de Walt Disney	6
3	<i>El ultimo mohicano</i>	1
	<i>Los Picapiedra</i>	1
	“Kiriye Eleison” de <i>Los Chicos del Coro</i>	1
		T=29

Música popular

“La cigüeña” (E. Parra)	1
Sevillanas	2
	T=3

Análisis por registros o respuestas contabilizadas

Tipo de música	Porcentaje	X
Otras	1,89%	4
Renacimiento	0,47%	1
Barroco	15,16%	32
Clasicismo	15,63%	33
Romanticismo	9%	19
Impresionismo	0,47%	1
Siglo XX "clásica"	15,76%	32
Popular moderna	27%	57
Cinematográfica	13,75%	29
Popular folklórica	1,42%	3

Total: 211

Análisis por títulos registrados

Tipo de música	Porcentaje	X
Renacimiento	2,7%	1
Barroco	13,51%	5
Clasicismo	16,21%	6
Romanticismo	13,51%	5
Impresionismo	0%	0
Siglo XX "clásica"	27,02%	10
Popular moderna	16,21%	6
Cinematográfica	8,10%	3
Popular folklórica	2,7%	1

Pregunta nº 5. Nombre los grupos actuales o estilos musicales que más gustan a sus alumnos

GRUPOS PREFERIDOS ORDENADOS SEGÚN EL NÚMERO DE REGISTROS

Nº registros	Nº grupos	Grupos
16	1	El Canto del Loco
10	2	La Oreja de van Gogh Amaral
6	2	Estopa Shakira
5	2	El Barrio Chambao
4	2	La Quinta Estación Nash
3	8	Jarabe de Palo Pereza Hombres G El Sueño de Morfeo Melendi Camela El Chojin Michael Jackson
2	12	Dover Siempre así AC/DC Green day Camarón Jonas Brothers El Último de la Fila Violadores del Verso Macaco Hanna Montana Camp Rock High School Musical
1	11	My Chemical Romance The Therasmus Tokio Hotel Mecano Coldplay Amaia Montero SDFK Fito y Fitipaldis Paco de Lucía Conchita La Princesa de la Urbe
Total: 125	Total: 40	

ESTILOS MUSICALES AGRUPADOS SEGÚN CERCANIA CON LOS GUSTOS DE LOS ALUMNOS

Número de registros	Estilos
28	Pop 27 Música comercial 1
14	Rock 14
20	Flamenco 13 Rumba 6 Española 1
25	Rap 12 Hip hop 13
26	Reggaeton 17 Salsa y bachata 6 Del lugar de origen de los emigrantes 1 Música latina 2
10	Tecno 4 Bakalao 2 Disco 2 House 2
3	Reggae 3
6	Punk 2 Heavy 4
3	Música barroca 2 El lago de los cisnes 1
1	Música celta 1

Pregunta nº 6:**¿Considera apropiado incluir audiciones de músicas no occidentales? SI NO**

SÍ	NO	NS/NC
144	0	0

¿Por qué?

<i>Motivos por los que consideran apropiado incluir audiciones de músicas no occidentales</i>	X
Ayuda a la integración y a la comprensión de otras culturas	35
Proporciona variedad y enriquece a los alumnos	20
Hay muchos alumnos de otras culturas en las aulas	20
Por su valor intrínseco	6
Por sus valores didácticos	6
Proporciona una base cultural	4
Vivimos en una sociedad intercultural	2
Compararla con la música occidental	1
Inducir a los alumnos hacia la crítica musical	1
Aumentan en el alumnado su capacidad cognitivo-musical	1
Atrae el interés de los alumnos	1
Es muy desconocida y debe difundirse	1
Favorece que se conozcan a sí mismos	1
El relativismo inmanente	1
Tiene el mismo derecho que la música occidental	1
Sirve de hilo conductor para la programación de Taller de Música	1
Si no, no escucharían	1

Motivos por los que consideran apropiado incluir músicas no occidentales**agrupados por distintos aspectos:****Educación intercultural**

Vivimos en una sociedad intercultural	2
Ayuda a la integración y a la comprensión de otras culturas	35
Proporciona variedad y enriquece a los alumnos	20
Hay muchos alumnos de otras culturas en las aulas	20

Competencia cultural

Por su valor intrínseco	6
Proporciona una base cultural	4
Es muy desconocida y debe difundirse	1
El relativismo inmanente	1
Tiene el mismo derecho que la música occidental	1
Si no, no escucharían	1

Valores didácticos

Por sus valores didácticos	6
Compararla con la música occidental	1
Inducir a los alumnos hacia la crítica musical	1
Aumentan en el alumnado su capacidad cognitivo-musical	1
Atrae el interés de los alumnos	1
Favorece que se conozcan a sí mismos	1
Sirve de hilo conductor para la programación de Taller de Música	1

NO RESPONDEN A LOS MOTIVOS	41
----------------------------	----

7. ¿Considera apropiado incluir audiciones de música popular moderna “de moda”? SI NO

SI	NO
122	22

¿Por qué? Razones que aportan las respuestas SI

<i>Motivos por los que es apropiado incluir audiciones de música “de moda”</i>	X
Ayuda a conectar con los alumnos y a motivarlos	33
Permite hacer análisis críticos o reflexionar sobre determinados contenidos que están presentes en la programación	24
Ayuda a cantar y participar en clase	6
Les resultan fáciles de comprender porque es lo que más escuchan	6
Facilita la apertura hacia otros tipos de música	6
Sirve para partir de sus conocimientos previos	6
Por su sencillez para el análisis musical	8
Para analizar la cultura de masas	2
Hay que adaptarse a la música de cada época	2
Amplía el repertorio de los alumnos	1
Tiene el mismo valor que cualquier otra	1
Hay que respetar los gustos de los alumnos	2
Es lo único que escuchan	1
TOTAL	98

Nota: En algunos casos, se dan varias razones; a veces, no se da ninguna y sólo se marca SI.

Motivos por los que es adecuado incluir “músicas de moda” agrupados por distintos aspectos:

Motivación

Ayuda a conectar con los alumnos y a motivarlos	33
Ayuda a cantar y participar en clase	6
Sirve para partir de sus conocimientos previos	6
Es lo único que escuchan	1
TOTAL	46

Análisis musical y sociológico

Permite hacer análisis críticos o reflexionar sobre determinados contenidos que están presentes en la programación.	24
Por su sencillez para el análisis musical	8
Les resultan fáciles de comprender porque es lo que más escuchan	6
Para analizar la cultura de masas	2
TOTAL	40

Atención a los gustos de los alumnos

Hay que adaptarse a la música de cada época	2
Facilita la apertura hacia otros tipos de música	6
Amplía el repertorio de los alumnos	1
Hay que respetar los gustos de los alumnos	2
Tiene el mismo valor que cualquier otra	1
TOTAL	12

Nota: En algunos casos, se dan varias razones; a veces, no se da ninguna y sólo se marca SI.

Razones que aportan las respuestas NO

<i>Motivos por los que no es apropiado incluir audiciones de música “de moda”</i>	X
Los alumnos ya la escuchan en los medios de comunicación	10
Es demasiado accesible ya para ellos	2
Los alumnos discuten entre sí	2
Los grupos de moda duran poco. Deben escucharlos los alumnos por su cuenta	1
Por su “calidad”	2
No es interesante. Mejor dedicar el tiempo a otras cosas	1
No hay tiempo. Es mejor dedicarlo al repertorio sinfónico	1
TOTAL	19

Pregunta n° 8:

Rodee SI o NO al final de cada frase según esté de acuerdo o en desacuerdo con el contenido de la afirmación.

8.1. ¿Utiliza de forma lineal las propuestas de audición del libro de texto?

SÍ	NO	NS/NC
50	89	6

8.2. Las músicas de moda son de especial interés en el aula porque ayudan al alumno a comprender los elementos del lenguaje musical.

SÍ	NO
96	48

8.3. La escucha de músicas populares folklóricas o tradicionales en ocasiones resulta cómica a mis alumnos.

SÍ	NO	NS/NC
98	44	2

8.4. Las grabaciones de audio de los libros facilitan mi trabajo.

SÍ	NO	NS/NC
105	37	2

8.5. Las audiciones del aula principalmente deben acercar a los alumnos las grandes obras de la historia de la música.

SÍ	NO
106	38

8.6. Utilizo libremente las propuestas didácticas y las grabaciones de distintas editoriales según mi criterio.

SÍ	NO	NS/NC
127	13	4

8.7. La música popular moderna de consumo no tiene lugar en mis clases.

SÍ	NO	NS/NC
28	112	4

8.8. La música culta contemporánea es muy difícil de trabajar porque los alumnos no la comprenden.

SÍ	NO
77	67

8.9. Escuchar en clase las músicas propuestas por los alumnos ocasiona problemas de convivencia y poca rentabilidad en el aprendizaje

SÍ	NO	NS/NC
37	105	2

8.10. Las músicas de culturas no occidentales producen en el alumno una apertura sonora.

SÍ	NO
138	6

8.11. La educación para el consumo de música es uno de mis principales objetivos.

SÍ	NO	NS/NC
82	60	2

8.12. Me siento más cómodo al presentar obras clásicas que músicas actuales o de otras culturas.

SÍ	NO	NS/NC
35	107	2

ANEXO VII

FASE 2 DE LA INVESTIGACIÓN: GUIÓN DE LA ENTREVISTA

ENCABEZADO / DATOS

- N° de profesor entrevistado:
- Tipo de centro: Privado, público, concertado:
- Área territorial. Localidad, zona:
- Formación:
- Años de experiencia:
- Asignaturas y niveles que imparte:

PREGUNTAS

1. ¿Cuáles son sus principales preocupaciones docentes? Priorice de mayor a menor por orden del 1 (mayor) al 5 (menor)

- Selección del repertorio de audiciones:
- Incorporación de las tecnologías:
- La dotación del aula de música:
- Excesivo número de alumnos a los que imparto clase:
- La disciplina y el comportamiento de los alumnos:

2. Complete las siguientes frases inacabadas con la primera idea que se le ocurra:

- a) Mi estilo musical preferido es
- b) La música en secundaria es importante porque.....
- c) La música del aula para mis alumnos supone.....
- d) Mi última actividad formativa (musical) realizada es.....
- e) Me gustaría ampliar mi formación en

3. ¿Considera que existe un repertorio de audiciones de música escolar , es decir, piensa que todos los alumnos de la enseñanza secundaria escuchan las mismas obras o coinciden un tanto por ciento muy elevado en los centros educativos, o bien opina que existen grandes diferencias entre unos y otros?

4. ¿Cuáles son los recursos didácticos que emplea en las audiciones?

5.¿Incorpora las tecnologías de la información en la audiciones del aula ? ¿Por qué?

6. ¿Cuáles son los principales obstáculos para la utilización de las TIC?

7. ¿Considera que los libros de texto, en general, presentan un enfoque historicista de las audiciones?

8. ¿Utiliza repertorios diferenciados para las audiciones de 2º, 3º y 4º de ESO?
En caso afirmativo, ¿en qué criterio se basa?

9. ¿Quiere realizar alguna observación?

ANEXO VIII

RESUMEN/ TRASCRIPTIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Profesor/a nº 1.

Se trata de un profesor que trabaja en un centro concertado de la zona Sur de Madrid, concretamente en la población de Griñón. El colegio oferta Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Se ubica en una zona residencial de viviendas unifamiliares y el alumnado está formado por estudiantes de “*clase social media y media alta*”. El nivel cultural es alto. El área territorial es zona Sur.

Su formación es la de Profesor Superior de Solfeo. También es concertista de piano y autor de diversos textos de Lenguaje musical para Conservatorios Profesionales y Escuelas de Música. Cuenta con 13 años de experiencia en Secundaria. Compatibiliza la docencia también en una Escuela Municipal de Música de la zona Oeste de Madrid. ¿Asignaturas y niveles que imparte? Música en 2º y en 3º de ESO. El centro no oferta Música en 4º ni Historia de la música en Bachillerato.

Pregunta nº 1. ¿ Cuáles son sus principales preocupaciones docentes? Priorice de mayor a menor por orden del 1 (mayor) al 5 (menor).

Su primera preocupación es la dotación del aula, ya que “dispongo de poco material Orff y otros instrumentos; además, el aula no está insonorizada”.

La segunda preocupación es la disciplina y el comportamiento de los alumnos. Indica: “*Era mi mayor preocupación cuando comencé a trabajar por falta de recursos personales. Yo venía de un Conservatorio, allí los profesores eran semidioses, todos estudiábamos con gran competitividad entre nosotros. Ahora, he logrado solventar algo el problema y utilizo algunos recursos*” Se refiere en concreto a “*la comunicación no verbal, no chillar nunca*”. También indica que “*depende de la época del año. Hay más problemas en el primer trimestre y ahora menos*”.

En tercer lugar, a este profesor le preocupa el excesivo número de alumnos a los que imparte clase, ya que “*es imposible enseñar música a grupos de 34 o 35 alumnos, que es el número que tengo en clase*”. Ocupa un cuarto lugar entre sus preocupaciones, la incorporación de las tecnologías ya que está bastante satisfecho porque es una “*seña de identidad del colegio y tengo ordenador en clase con conexión a Internet*”.

La última de sus preocupaciones es la selección del repertorio de audiciones.

Pregunta nº 2. Complete las siguientes frases inacabadas:

- Mi estilo musical preferido es *“el bueno, dentro del clásico, pero depende mucho del estado de ánimo”*.
- La música en Secundaria es importante porque *“es un arte que te abre el espíritu, puedes relacionarte, tener vida social. Es como la comida del espíritu y hace que sea fácil de impartir la clase”*. ¿Por qué es fácil?. *“Porque la música suaviza el carácter”*.
- La música del aula para mis alumnos supone *“escape, salida de la rutina, fantasía, borrar la mente”*.
- Mi última actividad formativa (musical) realizada es ... *“Hace mucho tiempo que no realizo ninguna, con los años me he vuelto muy selectivo. ¿No te obligan en el colegio a asistir a cursos? Sí, los hacemos aquí y son todos de informática. Como te he dicho, quieren que sea el emblema del colegio.*
- Me gustaría ampliar mi formación en *“psicología sobre el adolescente para detectar los problemas y también para saber crearte una barrera psicológica y que no te afecten los problemas de los chicos”*.

Pregunta nº 3. ¿Considera que existe un repertorio de audiciones de música escolar, es decir, piensa que todos los alumnos de la enseñanza secundaria escuchan las mismas obras o coinciden un tanto por ciento muy elevado en los centros educativos, o bien opina que existen grandes diferencias entre unos y otros?

“Más en primaria que en secundaria”. Considera que podría ser interesante fijar un *“corpus general para todos los cursos a nivel nacional.”* Añade que *“se oye mucho pero se escucha poco”*.

Pregunta nº 4. ¿Cuáles son los recursos didácticos que emplea en las audiciones?

“Lo emocional y sacar los sentimientos del alumno, contactar con quien tienes que enseñar, hay que ganarse al alumnado.” ¿Solamente? *“Bueno, también la dramatización y hablar sobre lo escuchado... algo menos los musicogramas”*.

Pregunta nº 5. ¿Incorpora las tecnologías de la información? ¿Por qué?

Manifiesta abiertamente que sí porque la dotación del aula lo permite. Además, es agradable para los niños. Señala además que se ve “obligado” porque *“hay gran presión por parte de la dirección porque es una de las líneas metodológicas del centro y han hecho una importante inversión”*.

Pregunta nº 6. ¿Cuáles son los principales obstáculos para la utilización de las TIC?

Señala que fundamentalmente la formación personal, ya que *“aprendí música utilizando como material solo un piano tradicional”* (refiriéndose al acústico).

Pregunta nº 7. ¿Considera que los libros de texto, en general, presentan un enfoque historicista de las audiciones?

“Los libros son caóticos en general” ¿En qué sentido? *“tanto desde el lenguaje que emplean como desde las propuestas que en mi opinión están mal. Por supuesto que se ofrece más la historia de la música y además, mal presentada”*.

Pregunta nº 8. ¿Utiliza repertorios diferenciados para las audiciones de 2º, 3º y 4º de ESO? ¿En qué criterio se basa ?

“Sí, el criterio es la edad y el nivel de profundización de cada curso.”

Pregunta nº 9. ¿Quiere realizar alguna observación?.

“Se escucha poco. La gente habla mientras escucha. Es importante conectar con el niño, la realidad del alumno y su sensibilidad debe ser educada.” Además de la audición, ¿qué trabajas en clase? *Flauta dulce, solfeo, la vida del músico y sobre todo qué hay detrás del escenario. ¿A qué te refieres? “Al estudio y trabajo previo del músico y a todos los que trabajan en los conciertos a los que van los chicos y, en cambio, sólo se ve a Alejandro Sanz o a otro cualquiera de estos”*.

Profesor/a nº 2

La profesora entrevistada trabaja en un centro público. Durante este curso enseña en un IES de Rivas, en el área territorial de Madrid-Este. Considera que el nivel cultural es medio. Es licenciada en Matemáticas y está en posesión del título Superior de Piano. Cuenta sólo con cuatro años de experiencia aunque tiene cincuenta y nueve años de edad. Imparte en este curso la asignatura de Música en 2º y 3º de ESO.

Pregunta nº 1. ¿Cuáles son sus principales preocupaciones docentes? Priorice de mayor a menor por orden del 1 (mayor) al 5 (menor).

Indica que su mayor preocupación es la disciplina y el comportamiento de los alumnos, ya que en ocasiones *“se relajan demasiado en esta asignatura. Y la edad, es muy difícil”*. En segundo lugar, su preocupación es la dotación del aula. Indica: *“Me gustaría disponer de más instrumentos y sobre todo, de más espacio, ya que la clase tiene el mismo tamaño que el resto de las aulas pero más material. Por ejemplo, no hay suficiente espacio libre para las coreografías”*. En tercer lugar, la selección del repertorio de audiciones; en cuarto lugar, la incorporación de las tecnologías y por último, el excesivo número de alumnos a los que imparte clase.

Pregunta nº 2. Complete las siguientes frases inacabadas:

- Mi estilo musical preferido es *“música clásica”*.
- La música en secundaria es importante porque *“imprime sensibilidad, sentido estético y también, de alguna manera, disciplina.”*
- La música del aula para mis alumnos supone *“aprendizaje y gusto por la música”*.
- Mi última actividad formativa (musical) realizada es *“creación de blogs en la web”*.
- Me gustaría ampliar mi formación en *“utilización de las tic.”*

Pregunta nº 3.¿ Considera que existe un repertorio de audiciones de música escolar, es decir, piensa que todos los alumnos de la enseñanza secundaria escuchan las mismas obras o coinciden un tanto por ciento muy elevado en los centros educativos, o bien opina que existen grandes diferencias entre unos y otros?

Cree que el repertorio de las músicas que se escuchan *“depende fundamentalmente de las audiciones propuestas en los libros de texto. Estos influyen decisivamente en las músicas que se escuchan”* ¿Existe entonces un repertorio de audiciones escolares? En cierto sentido, sí.

Pregunta nº 4. ¿Cuáles son los recursos didácticos que emplea en las audiciones?

Indica que antes era *“sólo escuchar y hablar sobre la música, los instrumentos, etc”*. Pero este curso ha aplicado distintos recursos que ha aprendido este curso con el libro de texto que utiliza: *“seguimiento del compás, seguimiento de partituras, musicogramas, pictogramas, dramatización”*.

Pregunta nº 5. ¿Incorpora las tecnologías de la información? Si o No. ¿Por qué?

“Sí, es muy motivador para el alumnado, pero no siempre es necesario”.

Pregunta nº 6. ¿Cuáles son los principales obstáculos para la utilización de las TIC?

“Me falta formación para solventar cualquier problema ocasional que surja en la utilización de los ordenadores. Por eso creo que debían darse más cursos, incluso en los propios centros y con nuestros ordenadores”.

Pregunta nº 7. ¿Considera que los libros de texto, en general, presentan un enfoque historicista de las audiciones?

Considera desde su experiencia, con los libros que ha usado en los otros institutos, que *“algunos sí y otros no”*. ¿Cómo influye en el aprendizaje? *“ Los que no tienen un planteamiento teórico son mucho más aceptados por el alumnado”*.

Pregunta nº 8. ¿Utiliza repertorios diferenciados para las audiciones de 2º, 3º y 4º de ESO? SI o NO En caso afirmativo, ¿en qué criterio se basa?

“Sí, en función de la programación, de los conocimientos previos del alumnado y de su edad y gustos.”

Pregunta nº 9. ¿Quiere realizar alguna observación?

Como observación final, esta profesora quiere señalar que *“en general, las audiciones musicales son las actividades del aula que menos gustan a los alumnos”*.

Profesora nº 3.

Esta profesora trabaja en un IES de Madrid capital situado en la zona de Moratalaz.

Es licenciada en Ciencias Biológicas y tiene estudios musicales, pero no titulación de Conservatorio ya que no ha llegado a finalizar el Grado Medio de Instrumento. Cuenta con dieciocho años de experiencia dando clase de Música en Secundaria.

Imparte Música en 3º y 4º de la ESO y es Jefa del Departamento.

Pregunta nº 1. ¿Cuáles son sus principales preocupaciones docentes? Priorice de mayor a menor por orden del 1 (mayor) al 5 (menor).

Manifiesta que le es difícil graduarlas del uno al cinco. Desde luego, considera que la principal preocupación es la dotación del aula de música, ya que dispone de pocos instrumentos y materiales específicos. En segundo lugar, le preocupan otros temas *“en el mismo rango sin que destaque uno más que otro: la incorporación de las tecnologías, el excesivo número de alumnos a los que damos clase y, por supuesto la disciplina y el comportamiento”*. ¿Y la selección del repertorio? *“Realmente, es lo que menos me preocupa”*.

Pregunta nº 2. Complete las siguientes frases inacabadas:

- Mi estilo musical preferido es *“no tengo uno solo. Me gusta la música clásica y el jazz latino, según el momento.”*
- La música en secundaria es importante porque *“desarrolla capacidades humanas e intelectuales”*.
- La música del aula para mis alumnos supone *“una actividad individual o colectiva para conseguir un fin común”*.
- Mi última actividad formativa (musical) realizada es *“un curso sobre formación de coros escolares”*.
- Me gustaría ampliar mi formación en *“formación de coros escolares, audición activa y tecnologías en el aula de música”*.

Pregunta nº 3. ¿Considera que existe un repertorio de audiciones de música escolar, es decir, piensa que todos los alumnos de la enseñanza secundaria

escuchan las mismas obras o coinciden un tanto por ciento muy elevado en los centros educativos, o bien opina que existen grandes diferencias entre unos y otros?

“Si que creo que existe un repertorio bastante homogéneo y que coinciden un elevado tanto por ciento en los centros educativos”.

Pregunta nº 4. ¿Cuáles son los recursos didácticos que emplea en las audiciones?

Tras unos segundos de incertidumbre, enumera los siguientes: *“grabaciones en CDS, You Tube, cuestionario sobre las audiciones...”.*

Pregunta nº 5. ¿Incorpora las tecnologías de la información? Si o No. ¿Por qué?

“Sí, desde una forma muy limitada, en la medida de mis conocimientos. Creo que ayuda a la labor docente.”

Pregunta nº 6. ¿Cuáles son los principales obstáculos para la utilización de las TIC?

“Por un lado, el no disponer de un aula informática. también, aunque la tuviera, el no confiar en mi capacidad para desenvolverme con los alumnos en ella.”

Pregunta nº 7.¿ Considera que los libros de texto, en general, presentan un enfoque historicista de las audiciones?

“ Sí.”

Pregunta nº 8.¿Utiliza repertorios diferenciados para las audiciones de 2º, 3º y 4º de ESO? En caso afirmativo, ¿en qué criterio se basa?

“Sí, pero no por el curso, el criterio es lo que propone el texto del curso determinado.”

Pregunta nº 9. ¿Quiere realizar alguna observación?

Esta profesora quiere añadir lo siguiente: *“el recurso de Educamadrid de la fonoteca de Naxos me parece una maravillosa fuente de audiciones y la he usado bastante en el aula”.*

Profesora nº 4.

Esta profesora ejerce en un colegio concertado de Infantil, Primaria y Secundaria de Pozuelo de Alarcón, perteneciente, por tanto, al área territorial de Madrid Oeste.

Su titulación es Profesora Superior de Instrumento (Guitarra) y Licenciada en Periodismo. Cuenta con dieciséis años de experiencia dando clase de música en Primaria y Secundaria. Siempre ha trabajado en el mismo colegio. Su carga lectiva es importante tanto por el número de horas como por la variedad de asignaturas ya que imparte Música en 2º de ESO, Lengua y Literatura en 1º y 2º de ESO y Música desde 3º a 6º de Primaria.

Pregunta nº 1. ¿Cuáles son sus principales preocupaciones docentes? Priorice de mayor a menor por orden del 1 (mayor) al 5 (menor).

De manera tajante indica que la mayor de sus preocupaciones es el excesivo número de alumnos a los que imparte clase ya que abarca desde 3º de Primaria a 2º de ESO. Además, las clases están muy masificadas. *“Aproximadamente son unos 300 en Primaria y 100 en Secundaria. En la ESO este curso los grupos están a 35 o 36 niños”*. En segundo lugar, señala la incorporación de las tecnologías ya que en *“no tengo ordenador en la clase”*. La tercera de sus preocupaciones es la disciplina y el comportamiento de los alumnos. La cuarta, la dotación del aula ya que ésta es *“espaciosa y dispongo de espacio, equipo de música e instrumentos, aunque está poco iluminada”*. La última de sus preocupaciones docentes es la selección del repertorio de audiciones.

Pregunta nº 2. Complete las siguientes frases inacabadas:

- Mi estilo musical preferido es el *“clásico, especialmente el Clasicismo.”*
- La música en secundaria es importante porque *“ordena conceptos y da formación cultural”*.
- La música del aula para mis alumnos supone *“relajarse”*.
- Mi última actividad formativa (musical) realizada es *“partituras Orff, hace ya algunos años”*.
- Me gustaría ampliar mi formación en...

La profesora entrevistada manifiesta aquí que no tiene tiempo para hacer cursos de formación “*más allá de las líneas y directrices que le marca el colegio*”, es decir, sobre materias educativas no musicales.

Pregunta nº 3. ¿Considera que existe un repertorio de audiciones de música escolar, es decir, piensa que todos los alumnos de la enseñanza secundaria escuchan las mismas obras o coinciden un tanto por ciento muy elevado en los centros educativos, o bien opina que existen grandes diferencias entre unos y otros?

“Según los niveles culturales de las zonas cambia mucho el nivel musical de los alumnos y, por tanto, el repertorio que ponen los profesores.”

Pregunta nº 4. ¿Cuáles son los recursos didácticos que emplea en las audiciones?

“Escuchar y hablar sobre la música.”

Pregunta nº 5. ¿Incorpora las tecnologías de la información?. Si o No. ¿Por qué?

“No porque no tengo acceso a ellas en el aula de música y las aulas de informática están ocupadas por otras asignaturas y no las puedo utilizar”.

Pregunta nº 6. ¿Cuáles son los principales obstáculos para la utilización de las TIC?

“La falta de medios.”

Pregunta nº 7. ¿Considera que los libros de texto, en general, presentan un enfoque historicista de las audiciones?

“Sí”. ¿Por qué? “Porque van presentando las audiciones según el periodo histórico y la explicación de la historia de la música”.

Pregunta nº 8. ¿Utiliza repertorios diferenciados para las audiciones de 2º, 3º y 4º de ESO? SI o NO. En caso afirmativo, ¿en qué criterio se basa?

“Sí, según el temario teórico de los textos”.

Pregunta nº 9. ¿Quiere realizar alguna observación?.

La profesora manifiesta que tiene la sensación de no haber sido de gran ayuda a la investigación. Indica textualmente lo siguiente: *“No sé si te he servido de ayuda, pero*

realmente, con la cantidad de alumnos y cursos que aquí tenemos y la cantidad de fiestas que hay que organizar, nos queda poco tiempo para cambiar las audiciones.”

Profesora nº 5

Esta profesora, funcionaria de carrera del Cuerpo de Secundaria imparte clase de Música en el presente curso en un IES de la localidad de Colmenar Viejo, en el área territorial de Madrid-Norte. Es licenciada en Geografía e Historia y está en posesión del grado medio de profesor de instrumento, en la especialidad de piano. Su experiencia docente es de nueve años. En este curso da clase a los grupos de 2º y 4º de ESO.

Pregunta nº 1. ¿ Cuáles son sus principales preocupaciones docentes? Priorice de mayor a menor por orden del 1 (mayor) al 5 (menor).

En primer lugar, lo que más la preocupa es la disciplina y el comportamiento de los alumnos, ya que si esto no se consigue, es imposible dar clase. En segundo lugar, y como un medio para el control del aula indica que le preocupa *“la selección del repertorio de audiciones, ya que si a los chicos les gustan, están más motivados y se portan mejor”*. Le siguen después, la dotación del aula de música, que en su centro considera aceptable. Por último, los temas que menos le preocupan son la incorporación de las tecnologías y el excesivo número de alumnos a los que imparto clase”.

Pregunta nº 2. Complete las siguientes frases inacabadas:

- Mi estilo musical preferido es *“el Clasicismo”*.
- La música en secundaria es importante porque *“trabaja el lado intelectual y el emocional de las personas”*.
- La música del aula para mis alumnos supone *“un disfrute en la parte práctica y una carga en la parte teórica”*.
- Mi última actividad formativa (musical) realizada es *“clases particulares de canto.”*
- Me gustaría ampliar mi formación en *“nuevas tecnologías”*.

Pregunta nº3.¿ Considera que existe un repertorio de audiciones de música escolar, es decir, piensa que todos los alumnos de la enseñanza secundaria escuchan las

mismas obras o coinciden un tanto por ciento muy elevado en los centros educativos, o bien opina que existen grandes diferencias entre unos y otros?

“Creo que el repertorio está muy repetido, escuchan casi lo mismo”. ¿Crees que debería existir un repertorio obligado de audiciones escolares? “Me parece bien ya que hay obras que son básicas y que todos deberían conocer”.

Pregunta nº 4. ¿Cuáles son los recursos didácticos que emplea en las audiciones?

“Musicogramas y preguntas sobre las mismas. A veces, ejercicios de ritmos o percusiones sobre la audición”.

Pregunta nº 5. ¿Incorpora las tecnologías de la información?. Si No ¿Por qué?.

“A veces, depende de la dotación del aula del centro donde esté. Este curso, muy poco porque no tengo acceso al aula de informática. Otros años he tenido un ordenador en la clase”.

Pregunta nº 6. ¿Cuáles son los principales obstáculos para la utilización de las TIC?

La profesora abunda aquí en lo dicho anteriormente. Indica que *“no siempre es posible utilizar el aula de informática y no en todas las aulas de música hay recursos”.*

Pregunta nº 7.¿ Considera que los libros de texto, en general, presentan un enfoque historicista de las audiciones?

“No siempre, salvo en los textos de 3º en los que, obviamente, es necesario”.

Pregunta nº 8.¿Utiliza repertorios diferenciados para las audiciones de 2º, 3º y 4º de ESO? En caso afirmativo, ¿en qué criterio se basa ?

“Sí. En los temas a tratar según el currículum. También un criterio es elegir los ejemplos que más claros resulten y que puedan gustar a mis alumnos”.

Pregunta nº 9. ¿Quiere realizar alguna observación?.

Tras preguntar si realiza otras actividades en el aula aparte de la audición, la profesora entrevistada indica que el curso en el que más audiciones trabaja es en 3º y que en 2º se dedica más a *“la parte práctica”*, que para ella consiste en la flauta, al lenguaje musical y a los instrumentos.

Profesora nº 6

Esta profesora es funcionaria de carrera en un IES de Madrid capital, en el distrito de Tetuán. Su formación es la de Título Superior de Piano y Pedagogía Musical. Cuenta en su haber con treinta y cuatro años de experiencia. Es funcionaria desde hace quince años. Anteriormente trabajó en un colegio privado en el que impartía 1º de BUP. En el curso en el que es entrevistada imparte clase en de Música a 2º y 3º de ESO e Historia de la Música a 2º de Bachillerato.

Pregunta nº 1. ¿Cuáles son sus principales preocupaciones docentes? Priorice de mayor a menor por orden del 1 (mayor) al 5 (menor).

La mayor preocupación es la disciplina y el comportamiento de los alumnos, la segunda, la selección del repertorio de audiciones. En tercer lugar, le preocupa la dotación del aula de música. Las últimas preocupaciones son en cuarto lugar el excesivo número de alumnos a los que imparto clase y en quinto, la incorporación de las tecnologías.

Pregunta nº 2. Complete las siguientes frases inacabadas:

- Mi estilo musical preferido es “*el Barroco, el Romanticismo y el siglo XX*”.
- La música en secundaria es importante porque “*sensibiliza a los alumnos, les ayuda a concentrarse a interiorizar, a escuchar, a memorizar... y a saber formar parte del grupo. Ayuda en el desarrollo de capacidades importantes para el estudio y para la vida*”.
- La música del aula para mis alumnos supone “*disfrute, conocimiento, sorpresa*”.
- Mi última actividad formativa (musical) realizada es... “*Interpretar con instrumentos y cantar una canción brasileña*”. ¿En un curso o es algo que has hecho con los alumnos? “*No, con los alumnos. Hace tiempo que no voy a ningún cursillo*”.
- Me gustaría ampliar mi formación en ... “*Estudio de percusión, de armonía y de tecnología informática*”.

Pregunta nº 3. ¿Considera que existe un repertorio de audiciones de música escolar, es decir, piensa que todos los alumnos de la enseñanza secundaria escuchan las mismas obras o coinciden un tanto por ciento muy elevado en los centros educativos, o bien opina que existen grandes diferencias entre unos y otros?

“Creo que hay gran diferencia en lo que escuchan los alumnos en clase ya que depende mucho de los gustos de cada profesor y de sus conocimientos en diferentes estilos. Hay profesores que utilizan más música del siglo XX, otros prefieren Barroco, Clásico... y hay profesores que prefieren audiciones de músicas que los alumnos escuchen más habitualmente para explicar con ellas la forma, armonía, melodía...”

Pregunta nº 4. ¿Cuáles son los recursos didácticos que emplea en las audiciones?

“Prepararla previamente, cantar o tocar alguna de las melodías que aparecen, trabajar los ritmos con instrumentos o con percusión corporal, trabajar la forma... Indagar en obras que ellos conozcan que tengan la misma estructura...”

Pregunta nº 5. ¿Incorpora las tecnologías de la información?. Sí ¿Por qué?

“Me parece fundamental ya que ellos lo utilizan constantemente y además tienes muchos recursos. Yo lo utilizo bastante en clase para audiciones que traen ellos grabadas en distintos soportes que luego escuchamos en el equipo de música o el portátil que conectamos el equipo para que el sonido sea mejor”.

Pregunta nº 6. ¿Cuáles son los principales obstáculos para la utilización de las TIC?

“En mi caso, que no tengo gran conocimiento para trabajar determinadas cosas con un grupo numeroso, también que el aula de informática está muy solicitada en mi instituto. Las utilizo principalmente en el aula de música, aunque un gran recurso es tener conexión a Internet y todavía no lo hemos conseguido”.

Pregunta nº 7. ¿Considera que los libros de texto, en general, presentan un enfoque historicista de las audiciones?

Hay de todo, pero predomina la “música clásica”. Las audiciones que suelen traer los CDs, si son parciales, yo las utilizo menos.

Pregunta nº 8. ¿Utiliza repertorios diferenciados para las audiciones de 2º, 3º y 4º de ESO? Sí. En caso afirmativo, ¿en qué criterio se basa?

“En la edad de los alumnos porque no tienen los mismos gustos, en las programaciones que determinan en ocasiones los estilos y también porque afortunadamente sus gustos van cambiando y ampliando después de tres años de trabajo en el aula.”

Pregunta nº 9. ¿Quiere realizar alguna observación?

“Me parece muy interesante que estés investigando sobre este tema. A mí me parece fundamental escuchar música en clase, ya sea propuesta por el profesor o por ellos mismos. Me parece que hay que escuchar o interpretar todos los días algo.”

Profesora nº 7

Esta profesora da clase en un colegio concertado de Infantil, Primaria y Secundaria situado en la zona de Arturo Soria. Pertenece al área territorial de Madrid capital. Su formación es, por un lado, Licenciada en farmacia y, por otro posee el Grado Medio de Profesor de piano. Cuenta con veintiún años de experiencia. Imparte además de música distintas asignaturas y niveles: Música en 2º y 3º de ESO; Matemáticas en 1º y 2º de ESO; y Física y Química en 4º de ESO.

Pregunta nº 1. ¿Cuáles son sus principales preocupaciones docentes? Priorice de mayor a menor por orden del 1 (mayor) al 5 (menor).

La profesora indica las prioridades de sus preocupaciones docentes por este orden: *“la disciplina y el comportamiento de los alumnos, la incorporación de las tecnologías, la selección del repertorio de audiciones, la dotación del aula de música y el excesivo número de alumnos a los que imparto clase”*.

Pregunta nº 2. Complete las siguientes frases inacabadas:

- Mi estilo musical preferido es el *“Barroco”*.
- La música en secundaria es importante porque *“cultiva la creatividad y completa la escasa cultura en artes”*.
- La música del aula para mis alumnos supone *“una oportunidad de participar y ser protagonistas”*.

- Mi última actividad formativa (musical) realizada es... “*ni recuerdo*”.
- Me gustaría ampliar mi formación en “*conjuntos corales y aplicaciones informáticas en la música*”.

Pregunta nº 3. ¿Considera que existe un repertorio de audiciones de música escolar, es decir, piensa que todos los alumnos de la enseñanza secundaria escuchan las mismas obras o coinciden un tanto por ciento muy elevado en los centros educativos, o bien opina que existen grandes diferencias entre unos y otros?

“Supongo que hay profesores que siguen al pie de la letra las audiciones que incorporan los libros de texto. En estos casos coincidirán en bastantes casos”. ¿Tú sigues al pie de la letra las audiciones del libro? “La mayoría de las veces sí, pero también escuchan otras músicas que aportan ellos o que yo propongo”.

Pregunta nº 4. ¿Cuáles son los recursos didácticos que emplea en las audiciones?

“CDs a ser posible con partituras, DVDs, también adaptaciones de las audiciones en el repertorio para flauta y canto”.

Pregunta nº 5. ¿Incorpora las tecnologías de la información? ¿Por qué?

“En la medida de lo posible sí. Con ellas todo es más dinámico”.

Pregunta nº 6. ¿Cuáles son los principales obstáculos para la utilización de las TIC?

Falta de medios y de tiempo personal para prepararlas.

Pregunta nº 7. ¿Considera que los libros de texto, en general, presentan un enfoque historicista de las audiciones?

No.

Pregunta nº 8. ¿Utiliza repertorios diferenciados para las audiciones de 2º, 3º y 4º de ESO? En caso afirmativo, ¿en qué criterio se basa?

Sí. El criterio es..., bueno, depende los contenidos ya trabajados y no repetir audiciones que han escuchado en el curso anterior.

Pregunta nº 9. ¿Quiere realizar alguna observación?

Dado que no quiere realizar ninguna observación, le pregunto si les gustan a sus alumnos las audiciones en el aula. Responde que generalmente sí, pero prefieren tocar la flauta o ver vídeos. Les gusta más escuchar música cuando asisten a algún concierto como los ensayos de la ONE.

Profesora nº 8

La profesora entrevistada nº 8 trabaja en un centro privado de Valdemoro, en el área territorial de Madrid Sur. Su formación es variada ya que es Maestra especialista en Educación Musical, está en posesión del Grado Medio de instrumento (violonchelo) y es licenciada en Historia y Ciencias de la Música. Es la profesora entrevistada más joven ya que no ha cumplido 30 años y tiene cinco años de experiencia. Imparte un total de 25 horas semanales y da clase en Educación Infantil (4 y 5 años), toda la Primaria, 2º, 3º y 4º de ESO.

Pregunta nº 1. ¿Cuáles son sus principales preocupaciones docentes? Priorice de mayor a menor por orden del 1 (mayor) al 5 (menor).

A diferencia que otros profesores entrevistados, esta profesora manifiesta que su máxima preocupación es la selección del repertorio de audiciones. Tras preguntarle el motivo, dice que *“es difícil encontrar músicas del repertorio clásico que les gusten a los niños, ya que ellos están muy acostumbrados a la música moderna”*. En segundo lugar, le preocupa la incorporación de las tecnologías ya que su aula no tiene ordenador. En tercer lugar, la disciplina y el comportamiento de los alumnos. Los temas que menos le preocupan son por este orden, la dotación del aula y paradójicamente dadas sus condiciones laborales, no le importa el excesivo número de alumnos a los que imparte clase.

Pregunta nº 2. Complete las siguientes frases inacabadas:

- Mi estilo musical preferido es *“variado, creo que tenemos que escuchar todo tipo de música y clasificarla en mejor o peor”*.

- La música en secundaria es importante porque *“nos enseña la importancia de la música a lo largo de la evolución universal, así como la actual”*.
- La música del aula para mis alumnos supone *“una asignatura muy práctica pues lo estudiado lo relacionamos con lo que nos rodea”*.
- Mi última actividad formativa (musical) realizada es *“un curso de guitarra y laúd”*.
- Me gustaría ampliar mi formación *“estudiando más a fondo determinados periodos musicales del siglo XX”*.

Pregunta nº 3. ¿Considera que existe un repertorio de audiciones de música escolar, es decir, piensa que todos los alumnos de la enseñanza secundaria escuchan las mismas obras o coinciden un tanto por ciento muy elevado en los centros educativos, o bien opina que existen grandes diferencias entre unos y otros?

“Creo que depende sobre todo del trabajo en el aula, pues en sus casas es más difícil que tomen ellos la iniciativa para escuchar un determinado repertorio”. ¿Y en las aulas de Secundaria? “La verdad es que no me lo había planteado nunca, bueno, supongo que sí que escucharán todos al menos las obras fundamentales”.

Pregunta nº 4. ¿Cuáles son los recursos didácticos que emplea en las audiciones?

“Primero una breve audición intentando descubrir los instrumentos que suenan, una segunda vez atendiendo a rasgos importantes como los temas musicales, la forma.. y una tercera acompañando la audición de una lectura de dicha partitura”.

Pregunta nº 5.¿Incorpora las tecnologías de la información? ¿Por qué?

“Sí, claro. Por ser un recurso que se renueva continuamente y de gran riqueza por su diversidad”.

¿Cuáles? “Principalmente montajes audiovisuales en Power point”.

Pregunta nº 6. ¿Cuáles son los principales obstáculos para la utilización de las TIC?

“El tiempo que lleva prepararlo y el que se pierde en clase para montarlo”.

Pregunta nº 7. ¿Considera que los libros de texto, en general, presentan un enfoque historicista de las audiciones?

“No sé, me parece que el enfoque debe darlo el profesor y relacionarlo con aquello que les pueda llamar la atención”.

Pregunta nº 8. ¿Utiliza repertorios diferenciados para las audiciones de 2º, 3º y 4º de ESO? En caso afirmativo, ¿en qué criterio se basa ?

“Utilizo las audiciones referentes al temario pero siempre intento ampliar con diferentes versiones por lo que en ocasiones empleo las mismas audiciones para explicar diferentes apartados”.

Pregunta nº 9. ¿Quiere realizar alguna observación?

La profesora pregunta si sus respuestas “me sirven” y serán de ayuda a la investigación. Dado que no se le ocurre ninguna observación le pregunto a qué se refiere con el “temario”. Responde que *“los contenidos del libro de texto”*.

Profesor/a nº 9

Este profesor es funcionario de carrera del Cuerpo de Maestros destinado en el Primer Ciclo de Secundaria en un Instituto de Madrid Capital en el barrio de Moratalaz. Su formación es variada: maestro, Licenciado en Filosofía y CC. de la Educación y en posesión del Grado Medio de Conservatorio. Cuenta con un total de 33 años de experiencia docente en los distintos niveles educativos. Compagina su actividad como profesor colaborador en la Universidad. En este curso imparte Música en 2º de la ESO, así como Lengua Española y Francés.

Pregunta nº 1. ¿Cuáles son sus principales preocupaciones docentes? Priorice de mayor a menor por orden del 1 (mayor) al 5 (menor).

Ordena sus preocupaciones docentes según este orden. En primer lugar, la dotación del aula; en segundo, la selección del repertorio de audiciones; en tercero, la incorporación de las tecnologías. Los problemas relacionados con los alumnos son los

que menos le preocupan, ya que señala en un cuarto lugar el excesivo número de alumnos a los que imparte clase y en quinto, la disciplina y el comportamiento de los alumnos.

Pregunta nº 2. Complete las siguientes frases inacabadas:

- Mi estilo musical preferido es... *“todo el Barroco”*.
- La música en secundaria es importante porque *“además de las capacidades intelectuales, desarrolla habilidades sociales (escucha, respeto, colaboración)”*.
- La música del aula para mis alumnos supone... *“descubrimientos, apertura de mente, colaboración, tolerancia”*.
- Mi última actividad formativa (musical) realizada es... *“Intercambio de experiencias y vivencias sobre las aplicación de las TIC en las aulas de Música.”*
- Me gustaría ampliar mi formación en... *“planteamientos interdisciplinares de la enseñanza de la Música”*.

Pregunta nº 3. ¿Considera que existe un repertorio de audiciones de música escolar, es decir, piensa que todos los alumnos de la enseñanza secundaria escuchan las mismas obras o coinciden un tanto por ciento muy elevado en los centros educativos, o bien opina que existen grandes diferencias entre unos y otros?

“Considero que hay un alto grado de coincidencia: hay una serie de hitos y mitos de la Historia de la Música, generalmente potenciados por los libros de texto y publicaciones didácticas, que sirven de hilo conductor en la mayoría de las aulas”.

Pregunta nº 4. ¿Cuáles son los recursos didácticos que emplea en las audiciones?

“Algunos recursos didácticos que empleo son gráficos, musicogramas, acompañamientos rítmicos, interpretación de los temas melódicos, textos literarios...; y los recursos materiales son los CDs, medios informáticos, internet, instrumentos del aula...”.

Pregunta nº 5. ¿Incorpora las tecnologías de la información? Sí ¿Por qué?

“Sí, porque cada vez es más fácil encontrar en Internet o crear con el ordenador recursos didácticos complementarios a la audición. Además, las tecnologías reducen la

necesidad adquisición de destrezas especializadas y hacen más inmediata la posibilidad de acompañar, interpretar, analizar...”.

Pregunta nº 6. ¿Cuáles son los principales obstáculos para la utilización de las TIC?

“Por un lado, las dotaciones de los centros aún dejan mucho que desear y, por otro, los equipos directivos, en general, invierten más tiempo y energías en temas administrativos y “disciplinarios” que en dinamizar pedagógicamente el Centro.”

Pregunta nº 7. ¿Considera que los libros de texto, en general, presentan un enfoque historicista de las audiciones? “Generalmente sí, en especial en el 2º ciclo de ESO”.

Pregunta nº 8. ¿Utiliza repertorios diferenciados para las audiciones de 2º, 3º y 4º de ESO? En caso afirmativo, ¿en qué criterio se basa?

“Sólo imparto clase a 2º de ESO; no obstante, considero que debe haber repertorios diferenciados en función de la edad, madurez e intereses del alumnado”.

Pregunta nº 9. ¿Quiere realizar alguna observación?.

Dado que no realiza ninguna observación y que su especialidad son las TIC, le preguntó cómo utiliza las tecnologías. Responde que de manera continuada en todas las clases trabajando no sólo la audición sino también la composición musical con secuenciadores y otros programas.

Profesora nº 10

Esta profesora ejerce en un centro público, en concreto en un IES de la localidad de Pinto, en el área territorial de Madrid-Sur. Su formación inicial es variada. Es diplomada en Magisterio, licenciada en Musicología y tiene el Grado Medio de Instrumento en la especialidad de Guitarra. Cuenta con un total de catorce años de experiencia docente, la mayoría de ellos en el mismo Instituto. En este curso imparte Música en 3º y 4º de ESO.

Pregunta nº 1. ¿Cuáles son sus principales preocupaciones docentes? Priorice de mayor a menor por orden del 1 (mayor) al 5 (menor).

La mayor preocupación de esta profesora es el excesivo número de alumnos a los que da clase, ya que considera que la música debe enseñarse de manera más personalizada y el número de alumnos de cada grupo de Secundaria no siempre lo permite. En segundo lugar, y en relación directa con la primera, la disciplina y el comportamiento de los alumnos. Ocupa un tercer lugar entre sus preocupaciones la incorporación de las tecnologías; un cuarto lugar; la selección del repertorio de audiciones y por último, el tema que menos le preocupa es la dotación del aula de música. Preguntamos por qué motivo no le preocupa la dotación del aula. Responde que considera que la que tiene en el centro es más que aceptable y no necesita más.

Pregunta nº 2. Complete las siguientes frases inacabadas:

- Mi estilo musical preferido es “*jazz vocal*”.
- La música en secundaria es importante porque “*forma toda la persona*”.
- La música del aula para mis alumnos supone “*algo más agradable que el resto de las asignaturas*”.
- Mi última actividad formativa (musical) realizada es... creo que fue “*Música e Informática*”.
- Me gustaría ampliar mi formación en “*dirección de coros.*”

Pregunta nº 3. ¿Considera que existe un repertorio de audiciones de música escolar, es decir, piensa que todos los alumnos de la enseñanza secundaria escuchan las mismas obras o coinciden un tanto por ciento muy elevado en los centros educativos, o bien opina que existen grandes diferencias entre unos y otros?

Sí, hay una serie de obras bastante difundidas por diversas editoriales.

Pregunta nº 4.¿Cuáles son los recursos didácticos que emplea en las audiciones.?

“Ninguno especial: reproductor de CD, ordenador... Intento que se fijen en las audiciones usando un guión que trabajamos al principio de curso y en el que se señalan los elementos en los que deben centrarse: estilo, género, instrumentos, etc.”

Pregunta nº 5.¿Incorpora las tecnologías de la información?. Sí ¿Por qué?

“Sí, porque motiva mucho. Busco muchas piezas por internet o las reproduzco directamente en el portátil”.

Pregunta nº 6. ¿Cuáles son los principales obstáculos para la utilización de las TIC?

“Pocos equipos en los institutos y, en concreto, en las aulas de música”.

Pregunta nº 7. ¿Considera que los libros de texto, en general, presentan un enfoque historicista de las audiciones?

“Depende los niveles. En 2º de ESO, no; pero sí en 3º.”

Pregunta nº 8. ¿Utiliza repertorios diferenciados para las audiciones de 2º, 3º y 4º de ESO? En caso afirmativo, ¿en qué criterio se basa ?

Precisamente en lo anterior, un criterio historicista, es decir, proponer las audiciones según se presenta el periodo de la historia de la música.

Pregunta nº 9. ¿Quiere realizar alguna observación?

Responde abiertamente que no. Dice que no le ha resultado fácil responder. Cree que este tipo de entrevistas es para personas más sistemáticas que ella. Desea que sus respuestas me sirvan de algo.

Profesora nº 11

Esta profesora da clase de música en un centro público del área territorial Madrid Capital, en un IES situado en Carabanchel. Es licenciada en Pedagogía y ha realizado una variedad de estudios musicales, aunque no tiene el título de Grado Medio: solfeo, piano, canto, armonía, dirección coral. Canta en un coro “amateur”. Su experiencia docente es de nueve años. Este curso imparte Música en 2º de ESO y es también Jefe de Estudios Adjunta.

Pregunta nº 1. ¿Cuáles son sus principales preocupaciones docentes? Priorice de mayor a menor por orden del 1 (mayor) al 5 (menor).

Su mayor preocupación es la incorporación de las tecnologías, ya que en el centro no tiene posibilidades pero los alumnos lo demandan. En segundo lugar, la

selección del repertorio de audiciones ya que *“no siempre es fácil que sean aceptadas por los alumnos”*. La tercera preocupación es la dotación del aula de música; la cuarta, el excesivo de alumnos a los que imparto clase y por último, lo que menos parece preocuparle es la disciplina y el comportamiento de los alumnos. Añade que dado que es Jefe de Estudios, *“los alumnos la respetan más”*.

Pregunta nº 2. Complete las siguientes frases inacabadas:

- Mi estilo musical preferido es *el “Barroco y siglo XX”*.
- La música en secundaria es importante *“porque ofrece una alternativa al ocio en una edad muy crítica y necesitada de orientación en este sentido”*.
- La música del aula para mis alumnos *“supone un desahogo y un cambio en el tipo de trabajo académico”*.
- Mi última actividad formativa (musical) realizada es *“percusión corporal”*.
- Me gustaría ampliar mi formación en *“varios campos: danzas folklóricas y nuevas tecnologías”*.

Pregunta nº 3. ¿Considera que existe un repertorio de audiciones de música escolar, es decir, piensa que todos los alumnos de la enseñanza secundaria escuchan las mismas obras o coinciden un tanto por ciento muy elevado en los centros educativos, o bien opina que existen grandes diferencias entre unos y otros?

“Como siempre está en función del profesor, pero si éste se ciñe a los textos editados sí, éstos recogen casi siempre los mismos fragmentos de obras”.

Pregunta nº 4.¿Cuáles son los recursos didácticos que emplea en las audiciones?

“CDs, DVDs, Mp3/4, Portátil, amplificador...” ¿Y alguna técnica para escuchar? *“Si, hablar después sobre la música, realizar el análisis, llevar el ritmo...”*

Pregunta nº 5.¿Incorpora las tecnologías de la información?. Si No ¿Por qué?

“Sí, cuando lo creo necesario. Muchas veces la calidad es mejor, permite incluir diferentes versiones más o menos actuales o links e imagen asociada a la audición.”

Otras veces entorpece el tipo de trabajo puesto que la infraestructura del aula complica las cosas”.

Pregunta nº 6.¿Cuáles son los principales obstáculos para la utilización de las TIC?

“El tiempo que se tarda en preparar, recoger, cambiar el aula...”

Pregunta nº 7. ¿Considera que los libros de texto, en general, presentan un enfoque historicista de las audiciones?

No, no todos.

Pregunta nº 8.¿Utiliza repertorios diferenciados para las audiciones de 2º, 3º y 4º de ESO? En caso afirmativo, ¿en qué criterio se basa?

“Sí. En el temario y en la madurez de los alumnos”.

Pregunta nº 9. ¿Quiere realizar alguna observación?.

“Se trabaje con el material que se trabaje, sigue siendo muy importante el grado de implicación que el profesor tenga con los materiales que utiliza, cómo los presenta, qué partido puede sacar de ellos... Los libros de texto deciden mucho, pero no todo”.

Profesora nº 12

Esta profesora es funcionaria de carrera y trabaja en un IES del barrio de Latina en Madrid capital. Es Profesora superior de piano y Música de cámara. Cuenta con veinticuatro años de experiencia. En este curso imparte Taller de música en 1º de ESO, Música en 2º de ESO, Música 3º de ESO.

Pregunta nº 1. ¿Cuáles son sus principales preocupaciones docentes? Priorice de mayor a menor por orden del 1 (mayor) al 5 (menor).

En primer lugar, esta profesora indica que su mayor preocupación docente es el excesivo número de alumnos a los que imparte clase, seguida de la disciplina y el comportamiento de los alumnos. Por tanto, aquellas relacionadas directamente con el trato de los alumnos. La selección del repertorio de audiciones ocupa un tercer lugar entre sus intereses. Por último, la incorporación de las tecnologías y la dotación del aula

de música son los temas que menos le preocupan ya que los sitúa en cuarto y quinto lugar respectivamente.

Pregunta nº 2. Complete las siguientes frases inacabadas:

- Mi estilo musical preferido es... *“personalmente prefiero la música clásica, me refiero a mi disfrute personal, pero la música pop-rock tiene muchos atractivos desde el punto de vista pedagógico y procuro escucharla”*.
- La música en secundaria es importante porque *“ayuda a los alumnos a concentrarse, sobre todo en la práctica instrumental, a adquirir o educar su sensibilidad y buen gusto, y les permite ampliar sus gustos musicales y adquirir una capacidad crítica para seleccionar la ingente cantidad de música que está a su alcance”*.
- La música del aula para mis alumnos supone *“un descubrimiento de estilos, culturas, y géneros, insospechados, que les permite ampliar sus gustos musicales”*.
- Mi última actividad formativa (musical) realizada es *“formación de coros escolares”*.
- Me gustaría ampliar mi formación en ...*“la práctica y aprendizaje de canciones para la utilización de la guitarra como instrumento didáctico en el aula”*.

Pregunta nº 3. ¿Considera que existe un repertorio de audiciones de música escolar, es decir, piensa que todos los alumnos de la enseñanza secundaria escuchan las mismas obras o coinciden un tanto por ciento muy elevado en los centros educativos, o bien opina que existen grandes diferencias entre unos y otros?

“En general creo que todos los docentes nos movemos básicamente en un mismo repertorio. De hecho, elegí el libro de texto que usamos en el Instituto porque proponía las mismas audiciones que llevo trabajando durante años en el aula”.

Pregunta nº 4. ¿Cuáles son los recursos didácticos que emplea en las audiciones?

“Diversos. Por ejemplo: musicogramas, aprendizaje de las melodías mediante la práctica vocal o instrumental de las melodías, práctica de los ostinatos rítmicos,

comentario o traducción de los textos que se van a escuchar, presentaciones en power point”.

Pregunta nº 5. ¿Incorpora las tecnologías de la información? ¿Por qué?

“Sí, aunque no mucho. Lo intento en la medida de mis posibilidades. Motiva mucho a los alumnos y prestan más atención”.

Pregunta nº 6. ¿Cuáles son los principales obstáculos para la utilización de las TIC?

“Utilizar el ordenador, el proyector, el DVD, etc. requiere muchas horas de dedicación por parte del profesorado para la elaboración de materiales destinados a una presentación, por ejemplo de 20 minutos. Además, suponiendo que se disponga de pizarra digital en el aula, que es mi caso, el montaje y la conexión de los elementos lleva un tiempo que en muchos casos no compensa, por lo que pueda acarrear de descontrol en el aula y la reconducción de la misma después”.

Pregunta nº 7. ¿Considera que los libros de texto, en general, presentan un enfoque historicista de las audiciones?

“Sí, sobre todo en 3º de ESO, como es lógico”.

Pregunta nº 8. ¿Utiliza repertorios diferenciados para las audiciones de 2º, 3º y 4º de ESO? En caso afirmativo, ¿en qué criterio se basa ?

Sí. En el caso de 3º viene condicionado como he dicho por el programa de la asignatura: historia de la música. En los otros niveles es más libre, al no existir ese condicionamiento.

Pregunta nº 9. ¿Quiere realizar alguna observación?

Le pregunto qué actividad del aula les gusta más a sus alumnos (audición, instrumentos, canto...) Responde que realmente escuchar no es lo que más les atraiga a no ser que sean músicas propuestas por ellos. Les cuesta esfuerzo, pero sí suelen tener facilidad para comentar lo que escuchan y hablar sobre la música que han oído. Añade: *“Lo que más suele gustar es tocar instrumentos de percusión”.*

Profesor/a nº 13

Este profesor es funcionario con destino en un Instituto de Ciempozuelos. Por tanto, ejerce en un centro público del área territorial de Madrid Sur. Su titulación es la de Profesor Superior de Pedagogía Musical. Cuenta con ocho años de experiencia docente en Secundaria, si bien anteriormente había dado clase en Escuelas de Música. Imparte clase en todos los cursos de ESO y en Bachillerato (Historia de la música). Compagina su labor docente en Secundaria con la Universidad como profesor asociado y es director de coros.

Pregunta nº 1. ¿Cuáles son sus principales preocupaciones docentes? Priorice de mayor a menor por orden del 1 (mayor) al 5 (menor).

La mayor preocupación expresada por este profesor es la escasa dotación del aula. Considera que *“sin unas condiciones mínimas de espacio y acústicas es imposible trabajar en el aula con dignidad y eficacia”*. Lo mismo opina respecto al excesivo número de alumnos a los que imparte clase. En tercer lugar, le preocupa la disciplina y el comportamiento de los alumnos y en cuarto, la incorporación de las tecnologías. Su última preocupación docente es la selección del repertorio de audiciones.

Pregunta nº 2. Complete las siguientes frases inacabadas:

- Mi estilo musical preferido es... *“la música étnica”*.
- La música en secundaria es importante porque...*”ayuda a los alumnos a construir su personalidad”*.
- La música del aula para mis alumnos supone...*”pasar un rato agradable”*.
- Mi última actividad formativa (musical) realizada es...*”un seminario sobre investigación-acción”*.
- Me gustaría ampliar mi formación en *“movimiento y danza”*.

Pregunta nº 3. ¿Considera que existe un repertorio de audiciones de música escolar, es decir, piensa que todos los alumnos de la enseñanza secundaria escuchan las mismas obras o coinciden un tanto por ciento muy elevado en los centros educativos, o bien opina que existen grandes diferencias entre unos y otros?

“No, creo que hay grandes diferencias y que cada profesor y cada centro ponen distintas audiciones”.

Pregunta nº 4.¿Cuáles son los recursos didácticos que emplea en las audiciones?

“Los proporcionados por el libro de texto y unas fichas de audición obtenidas a partir del libro “Aprender a escuchar música”, de María del Carmen Aguilar”.

Pregunta nº 5. ¿Incorpora las tecnologías de la información?. Si o No. ¿Por qué?

“Sí, porque aportan nuevas maneras de llamar la atención de los alumnos sobre los contenidos”.

Pregunta nº 6.¿Cuáles son los principales obstáculos para la utilización de las TIC?

“La falta de medios en el aula.”

Pregunta nº 7.¿ Considera que los libros de texto, en general, presentan un enfoque historicista de las audiciones?

“Sí, absolutamente. Se centran en los aspectos históricos de la música”.

Pregunta nº 8.¿Utiliza repertorios diferenciados para las audiciones de 2º, 3º y 4º de ESO? SI o NO. En caso afirmativo, ¿en qué criterio se basa?

“Sí, fundamentalmente me baso en la edad de los alumnos y en el currículum vigente. ¿Y en el libro de texto, como decías? También claro, a eso me refiero al hablar del currículum”.

Pregunta nº 9. ¿Quiere realizar alguna observación?

“Sería fundamental disponer de un currículo variado de audiciones para 2º, 3º y 4º de ESO, de dificultad progresiva basado en la evolución cognitiva de los alumnos, teniendo también en cuenta sus gustos musicales y su experiencia previa en escuchar música”.

Profesor/a nº 14

Este profesor da clase en un centro público y es funcionario. En el curso en el que se realiza la entrevista trabaja en un IES con un gran número de alumnado en Griñón, en el área territorial de Madrid-Sur. Es maestro y Profesor Superior de Instrumento (Guitarra). Cuenta con veinte años de experiencia, quince de los cuáles ha impartido música en Primaria, cinco de ellos en Estados Unidos. En este curso da clase de Música en 2º de ESO. Compagina su actividad docente con la de concertista de guitarra.

Pregunta nº 1. ¿Cuáles son sus principales preocupaciones docentes? Priorice de mayor a menor por orden del 1 (mayor) al 5 (menor).

La mayor preocupación de este profesor es el excesivo número de alumnos a los que imparte clase en concreto *“a seis grupos formados por una media de veinticinco alumnos por clase”*. En segundo lugar, la dotación del aula de música. En tercer lugar le interesa la incorporación de las tecnologías. Los temas que menos le preocupan son la disciplina y el comportamiento de los alumnos y por último, la selección del repertorio de audiciones.

Pregunta nº 2. Complete las siguientes frases inacabadas:

- Mi estilo musical preferido es *“la música clásica en general y el repertorio histórico aunque procuro acercarme al repertorio elegido por mis alumnos”*
- La música en secundaria es importante porque, *“por su propia esencia, crea oportunidades para el desarrollo personal y para la interacción y la cohesión social”*.
- La música del aula para mis alumnos supone *“una experiencia de descubrimiento personal y de disfrute y superación colectiva”*.
- Mi última actividad formativa (musical) realizada es *“mi DEA y un repertorio de concierto como instrumentista”*.
- Me gustaría ampliar mi formación en *“investigación musical e interpretación”*.

Pregunta nº 3. ¿Considera que existe un repertorio de audiciones de música escolar, es decir, piensa que todos los alumnos de la enseñanza secundaria escuchan las mismas obras o coinciden un tanto por ciento muy elevado en los

centros educativos, o bien opina que existen grandes diferencias entre unos y otros?

“Creo que para la mayor parte de los alumnos el concepto de repertorio de audiciones no existe. No obstante sí manifiestan un interés por catalogar la música que escuchan por iniciativa propia que suele ser un repertorio muchísimo más amplio y más capaz de calar en su universo estético personal que el muchas veces “forzado” y “superficial” repertorio de audiciones de la asignatura. Esta catalogación surge directamente de sus preferencias personales y éstas, por lo general, se nutren de la música popular urbana más mediática y comercial. Por lo tanto, creo que no existe un repertorio de audiciones de música escolar que coincida en un porcentaje elevado de institutos pero sí existe un repertorio de música comercial que conocen y comparten una mayoría de alumnos y alumnas de secundaria”. La pregunta se refiere a si los profesores ofrecen el mismo repertorio en todos los centros y, por tanto, existe un repertorio que podríamos llamar “música escolar” Responde entonces que sí, es ese repertorio que ha denominado “forzado y superficial”.

Pregunta nº 4. ¿Cuáles son los recursos didácticos que emplea en las audiciones?

“Reproductor convencional de CDs y otros formatos de audio, ordenador conectado al equipo de amplificación, enlaces a archivos mp3 en Internet y direcciones específicas mayoritariamente en You Tube. Pero la forma más habitual de audición en mis clases se realiza a través de la interpretación directa de la música y las partituras”.

Pregunta nº 5. ¿Incorpora las tecnologías de la información? SI o NO ¿Por qué?

“Sí. Porque ofrecen un acceso a la información fácil, rápido y muy completo”.

Pregunta nº 6. ¿Cuáles son los principales obstáculos para la utilización de las TIC?

“Se habla mucho de las TIC en las aulas, pero el tema no es fácil. Por un lado, todavía hay un porcentaje de alumnos que no disponen de Internet en casa. Y en el Instituto, el aula de música no está dotada de ordenadores. Los de las aulas de ordenadores del instituto son insuficientes para poderse compartir bien entre los distintos departamentos”.

Pregunta nº 7. ¿Considera que los libros de texto, en general, presentan un enfoque historicista de las audiciones?

“Creo que los libros de texto proponen audiciones en la tradición de la apreciación musical que surgió con un enfoque historicista hacia mediados del siglo XX y, por lo tanto, también comparten este enfoque muchas de las audiciones incluidas en los libros de texto, aunque aparentemente representen contenidos no históricos como puede ocurrir con la música de estilos y procedencias geográficas diversas”.

Pregunta nº 8. ¿Utiliza repertorios diferenciados para las audiciones de 2º, 3º y 4º de ESO? Sí. ¿En qué criterio se basa?

El criterio fundamental es que los alumnos y las alumnas trabajen en torno a una idea de secuenciación de contenidos y sientan la necesidad de progreso a un nivel superior en cada curso. Una parte del repertorio puede ser común a dos o más cursos siempre que existan distintos niveles de consecución de objetivos.

Pregunta nº 9. ¿Quiere realizar alguna observación?

La audición como actividad de enseñanza aprendizaje está siempre ligada a otras actividades, sobre todo de interpretación, con el fin de que las distintas experiencias de la música y del aprendizaje musical sean para el alumno/a lo más profundas significativas posible.

ANEXO IX
VACIADO DE LAS RESPUESTAS DE LOS PROFESORES
ENTREVISTADOS

Encabezamiento

Sexo

Hombre	Mujer
4	10
P1, P9, P13, P14	P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P11, P12

Tipo de centro

Concertado	Público	Privado
3	10	1
P1, P4, P7	P2, P3, P5, P6, P9, P10, P11, P12, P13, P14	P8

Área territorial

Sur	Este	Capital	Oeste	Norte
5	1	6	1	1
P1, P8, P10, P13, P14	P2	P3, P6, P7, P9, P11, P12	P4	P5

Formación académica

Profesor Superior de Instrumento	Profesor Superior de Solfeo	Profesor Superior de Pedagogía musical	Licenciatura no musical y Profesor Superior de Instrumento	Licenciatura no musical y estudios musicales (Grado Medio o elemental)	Maestro, licenciado y estudios musicales de Grado Medio
3	1	2	2	4	3
P6, P12, P14	P1	P6, P13	P2, P4	P3, P5, P7, P11	P8, P9, P10

Otras actividades profesionales

Profesor Conservatorio o Escuela de Música	Profesor asociado en la Universidad	Cantante, instrumentista o director de coros y/orquestas
1	2	4
P1	P9, P13	P5, P11, P13, P14

Asignaturas que imparte

Música 2º ESO	Música 3º ESO	Música 4º Eso	Música Taller 1º	Música en Primaria	Historia de la música (Bach)	Música en infantil	Otras asignaturas de Secundaria
12	10	5	2	2	2	1	3
P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14	P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P10, P12, P13	P3, P5, P8, P10, P13	P12, P13	P4, P8	P6, P13	P8	P4, P7, P9

Años de experiencia

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	Media
13	4	18	16	9	34	21	5	33	14	9	24	8	20	16,28

Pregunta nº 1. ¿ Cuáles son sus principales preocupaciones docentes? ¿Podría priorizar las siguientes ordenándolas de mayor a menor?

Selección del repertorio de audiciones, incorporación de las tecnologías, la dotación del aula de música, excesivo número de alumnos a los que imparto clase, la disciplina y el comportamiento de los alumnos.

A) Temas que preocupan bastante y/o mucho

Dotación del aula	Disciplina	Incorporación De tecnologías	Excesivo número de alumnos	Selección del repertorio de audiciones
6	8	5	6	5
P1, P2, P3, P9, P13, P14	P1, P2, P3, P5, P6, P7, P10, P12	P3, P4, P7, P8, P11	P3, P4, P10, P12, P13, P14	P5, P6, P8, P9, P11

B) Temas que preocupan poco y/o muy poco

Dotación del aula	Disciplina	Incorporación de tecnologías	Excesivo número de alumnos	Selección del repertorio de audiciones
2	2	7	7	7
P7, P8,	P9, P14	P1, P2, P4, P6, P12, P13	P2, P5, P6, P7, P8, P9, 10	P1, P3, P4, P5, P10, P13, P14

Pregunta nº 2. Complete las siguientes frases inacabadas con la primera idea que se le ocurra:

a) Mi estilo musical preferido es ...

1	El bueno	P1
4	El clásico	P1, P2, P3, P14
3	Clasicismo	P4, P5, P12
4	Barroco	P6, P7, P9, P11
1	Romanticismo	P6
2	Siglo XX	P6, P11
2	Depende de mi estado de ánimo o el momento	P1, P3
2	Jazz latino	P3
	Jazz vocal	P10
1	Variado	P8
1	Música étnica	P13

b) La música en secundaria es importante porque...

“Comida del espíritu”	1	P1
Sensibilidad, sentido estético y disciplina	1	P2
Desarrolla actividades intelectuales y humanas Trabaja el lado intelectual y emocional de las personas Ayuda en el desarrollo de capacidades importantes para el estudio y para la vida Capacidades intelectuales y habilidades sociales Forma toda la persona Ayuda a construir su personalidad	6	P3 P5 P6 P9 P10 P14
Ordena conceptos y da formación cultural	1	P4
Cultiva la creatividad y completa la escasa cultura en artes	1	P7
Nos enseña la importancia de la música a lo largo de la evolución universal, así como la actual	1	P8
Ofrece una alternativa al ocio en una edad muy crítica y necesitada de orientación en este sentido.	1	P10
Ofrece una alternativa al ocio en una edad muy crítica y necesitada de orientación en este sentido	1	P11
Ayuda a los alumnos a concentrarse, sobre todo en la práctica instrumental, a adquirir o educar su sensibilidad y buen gusto, y les permite ampliar sus gustos musicales y adquirir una capacidad crítica para seleccionar la ingente cantidad de música que está a su alcance.	1	P12

c) La música del aula para mis alumnos supone...

Aprendizaje y gusto por la música	1	P2
Realización de un trabajo colectivo con un fin común	1	P3
Escape, fantasía, relajarse; un “desahogo”; pasar un rato agradable	3	P4, P11, P14
Un disfrute en la parte práctica y una carga en la parte teórica	1	P5
Disfrute, conocimiento, sorpresa	1	P6
Una oportunidad de participar y ser protagonistas	1	P7
Una asignatura muy práctica	1	P8
Descubrimientos, apertura de mente, colaboración, tolerancia.	1	P9
Algo más agradable que el resto de las asignaturas	1	P10
Un descubrimiento de estilos, culturas, y géneros, insospechados, que les permite ampliar sus gustos musicales.	1	P12

d) Mi última actividad formativa (musical) realizada es...

No recuerdo, hace mucho tiempo	3	P1, P6, P7
Informática aplicada a la música	3	P2, P9, P10
Formación de coros	2	P3, P12
Partituras Orff	1	P4
Clases particulares de canto	1	P5
Informática	1	P6
Guitarra y laúd	1	P8
Percusión corporal	1	P11
Canciones con acompañamiento de guitarra	1	P12
Investigación educativa	1	P13
DEA	1	P14

e) Me gustaría ampliar mi formación en ...

Psicología del adolescente	1	P1
Tic en el aula de música	5	P2, P3, P5, P7, P11
Formación de coros	3	P3, P7, P10
Audición activa	1	P3
No tengo tiempo más que para la formación de temas generales en el colegio.	1	P4
Armonía	1	P6
Percusión	1	P6
Estilos de música del siglo XX	1	P8
Planteamientos interdisciplinarios en el área de música	1	P9
Danzas	2	P11, P13
Investigación musical	1	P14

Pregunta n° 3. ¿Considera que existe un repertorio de audiciones de música escolar, es decir, piensa que todos los alumnos de la enseñanza secundaria escuchan las mismas obras o coinciden un tanto por ciento muy elevado en los centros educativos, o bien opina que existen grandes diferencias entre unos y otros?

Sí, aunque más en primaria.	1	P1
Sí, debido a las obras que difunden los libros de texto.	5	P2, P7, P9, P10, P11
Sí, dependiendo del nivel cultural de la zona	1	P3
Sí	4	P5, P8, P10, P12
Sí, más en 3° y en 4°	1	P4
No lo sé, no me lo había planteado	1	P5
No, depende mucho de los gustos del profesor y hay variedad	2	P6, P13
Se muestra partidario estaría bien	2	P1, P5
Los alumnos tienen un repertorio variado de música moderna	1	P14

Pregunta n° 4. ¿Cuáles son los recursos didácticos que emplea en las audiciones.?

“Lo emocional”	1	P1
Variados	2	P2, P14
You tube	1	P14
Cuestionario/ Guión	2	P13, P14
Musicogramas	5	P2, P5, P6, P9, P12
Ritmos y percusiones	5	P2, P5, P6, P9, P12
Prepararlas previamente	1	P6
Escucharlas varias veces y fijarme en los aspectos musicales	3	P7, P11, P14
Reproductor de Cds, mp4, ordenador	5	P2, P6, P11, P14, P9
Las indicaciones del libro de texto	1	P13
Adaptaciones para flauta y canto	1	P8
Interpretación directa	1	P14

Pregunta nº 5. ¿Incorpora las tecnologías de la información en la audiciones del aula?

Si	11	P1, P2, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14
No	3	P3, P4, P5,

¿Por qué?

Presión de la dirección del colegio	1	P1
Es agradable y motivador para los alumnos	4	P1, P10, P12, P13
No la uso porque no tengo acceso	1	P3
Dinamismo y acceso fácil	2	P7, P14
Riqueza y diversidad	2	P8, P11
Permite hacer música sin tener grandes destrezas	1	P9

Pregunta nº 6. ¿Cuáles son los principales obstáculos para la utilización de las TIC?

Falta de formación	2	P1, P6,
Falta de formación para solventar problemas técnicos	2	P2, P3,
Falta de medios	7	P4, P5, P7, P9, P10, P13, P14
Falta de tiempo	4	P7, P8, P11, P12

Pregunta nº 7. ¿Considera que los libros de texto, en general, presentan un enfoque historicista de las audiciones?

Sí. Son caóticos y presentan mal la historia	1	P1
Unos sí, otros no	1	P2
Sí	2	P3, P6
Sí, porque van presentando las audiciones por el periodo histórico	2	P4, P13
En 3º es necesario	2	P5, P12
Sí, más los de 3º y 4º	2	P9, P10
Sí, el enfoque es tipo apreciación musical del siglo XIX	1	P14
No	2	P7, P11
No sé	1	P8

Pregunta nº 8. ¿Utiliza repertorios diferenciados para las audiciones de 2º, 3º y 4º de ESO? En caso afirmativo, ¿en qué criterio se basa?

Sí, según el curso y la edad	3	P1, P9, P6, P13
Sí, siguiendo las indicaciones del texto	2	P3, P4
Sí, según el temario	2	P8, P11
Sí, según el curriculum	2	P5, P13
Sí, según la secuenciación general de contenidos	2	P7, P14
Sí, según intereses de los alumnos	1	P5
Sí, según un criterio historicista	1	P10

Pregunta nº 9. ¿Quiere realizar alguna observación?

Hoy se oye mucho pero se escucha poco	1	P1
Es lo que menos gusta a los chicos	3	P2, P7, P12
Un interesante recurso es la fonoteca Naxos de Educamadrid	1	P3
Las audiciones se ponen más en 3º que en 2º	1	P5
El temario del curso es el contenido de los libros de texto	1	P8
Los profesores pueden decidir mucho sobre las audiciones.	1	P11
Sería interesante disponer de un currículo con obras secuenciadas por cursos	2	P1, P13
La actividad de audición debe integrarse con la interpretación para que el aprendizaje musical sea lo más significativo posible	1	P14
No hay tiempo para innovar en las audiciones	1	P3
La audición es fundamental. Todos los días hay que escuchar e interpretar algo	1	P6

ANEXO X

ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DEL MÉTODO *CRESCENDO*

VACIADO DEL INSTRUMENTO DE REGISTRO

A) Crescendo

B)

1	2	3	4	5	6	7
Pearson	2006 Madrid	Crescendo	2º o 3º de ESO	Pilar Pascual Mejía	No Fungible Vertical	Nuñez, A.;Quirós, R.,Hidalgo, S.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
111	9	Sí. Son los siguientes: “El lenguaje de la música”, “Apreciación musical”, “Interpretación (voz, instrumentos y expresión corporal)”, “Creación”, “La música en la cultura y en la sociedad”.	61	6,77	16	5	10	8	20	2

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
13	11	3	7	5	16	1	3	9	1	0

F)

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX

Número total: 36

Porcentaje: 59,01 %

Unidad 1

“In the mood” (Joe Garland)

Guía de orquesta para jóvenes (Benjamín Britten) Fragmento dedicado a la percusión.

Máquina de escribir (Leroy Anderson)

Unidad 2

El bueno, el feo y el malo (Ennio Morricone)

“Piccolo y Saxo” (Brousse y Popp)

“Tzadir Katamar” (Música de Israel)

Unidad 3

Pedro y el lobo (Prokofiev)

“Y now vamos pa Belén”, *Luna*, José María Cano

“In the mood” (Joe Garland) *

Unidad 4

“Stand by me” (Ben E. King)

Bolero (Maurice Ravel)

Unidad 5

“La cofradía de la bulla”, *Doña Francisquita* (Amadeo Vives)

“Brasil” (Ary Barroso)

Unidad 6

Guía de orquesta para jóvenes (Benjamín Britten) Inicio, orquesta completa

“Take five” (Paul Desmond)

El gato montés (Manuel Penella)

“Cuando tú nazcas” (Mocedades)

“Rock around the clock” (Bill Haley)

Unidad 7

“Atardecer”, *El sombrero de tres picos* (Manuel de Falla)

“Danza del molinero”, *El sombrero de tres picos* (Manuel de Falla)

“Amanecer”, *Irmanade das estrelas* (Carlos Núñez)

Unidad 8

Star wars (John Williams)

“Vois sur to chemin”, *Los chicos del coro* (Bruno Coulais)

“My heart will go on”, *Titanic* (James Horner)

“America”, *West side story* (Leonard Bernstein)

Piano concierto (Michel Nyman)

Carros de fuego (Vangelis)

The Flintstones (Barbera/Curtin/Hanna)

Unidad 9

“That’s all” (Génesis)

“Danza de las hachas”, *Fantasia para un gentilhombre* (Joaquín Rodrigo)

“¿Dónde vas con mantón de Manila?”, *La verbena de la paloma* (T. Bretón)

“Summertime”, *Porgy and Bess* (George Gershwin)

“Perfidia” (Dominguez-Cugat)

“Quince años tiene mi amor” (Dúo Dinámico)

OBSERVACIONES

* Se repite la audición con otra actividad propuesta.

A) Crescendo plus

B)

1	2	3	4	5	6	7
Pearson	2006 Madrid	Crescendo Plus	2º o 3º de ESO	Pilar Pascual Mejía	No Fungible Vertical	Quirós, R.,Hidalgo, S.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
111	9	Sí. Son los siguientes: “El lenguaje de la música”, “Apreciación musical”, “Interpretación (voz, instrumentos y expresión corporal)”, “Creación”, “La música en la cultura y en la sociedad”.	83	9,22	13	6	7	6	46	5

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
29	8	0	14	11	21	0	4	2	0	0

F)

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX

Número total: 32

Porcentaje: 38,5 %

Unidad 1

“Aire”, *Suite en re menor n° 3* (Boby Mc Ferrin - Johann Sebastian Bach)

“Streets of Philadelphia” (Bruce Springsteen)

Unidad 2

“Do, re, mi”, *Sonrisas y lágrimas* (Richard Rodgers y Oscar Hammerstein)

“Tocata y fuga en re menor”. *Fantasia para percusión* (Peter Gabriel - Johann Sebastian Bach)

Unidad 3

“Deo gratias”, *A ceremony of carols* (Benjamin Britten)

Unidad 4

“Gabriel’s oboe”, *La misión* (Ennio Morricone)

“Yellow submarine”, *Beatles concerto grosso n° 3* (Peter Breiner)

“What a wonderful world” (Louis Armstrong)

Unidad 5

“El gamelán”, *La batalla final* (Música de Indonesia)

Unidad 6

“Fandango”, *Doña Francisquita* (Amadeo Vives)

“Danza de los adolescentes”, *La consagración de la primavera* (Igor Stravinsky)

“Cumparsita” (Matos Rodríguez)

Unidad 7

“Nana”, *Siete canciones populares españolas* (Manuel de Falla)

“Entradilla” (La Musgaña)

“Dos danzas rápidas”, *Danzas folclóricas rumanas* (Bela Bartok)

“Homeless”, *Graceland* (Paul Simon)

“El Corpus en Sevilla”, *Suite Iberia* (Isaac Albéniz)

Unidad 8

“Primer movimiento” *Concierto para clave y cinco instrumentos de viento* (M. de Falla)

“Gebet an Pierrot”, *Pierrot lunaire* (Arnold Schoenberg)

“Danza del sable”, *Gayaneh* (Aram Khachaturian)

“Estudiantina. Primer movimiento”, *Concierto para arpa y orquesta*. (Joaquín Rodrigo)

“Nobody knows” (negro spiritual)

Un americano en París (George Gershwin)

“Primer interludio para piano preparado”, *Sonatas e interludios* (John Cage)

Música para instrumentos de baquetas, voces y órgano (Steve Reich)

Unidad 9

“La Bamba”

“Charleston”, *Runnin' Wild* (P. Johnson)

“Obladi obaldá” (The Beatles)

“Oh when the saints” (negro espiritual)

“Rock my soul” (canon popularizado)

“The entertainer” (Scott Joplin)

“Moon River” (Henry Mancini)

A) Crescendo Allegro

B)

1	2	3	4	5	6	7
Pearson	2006 Madrid	Crescendo Allegro	4º de ESO	Pilar Pascual Mejía	No Fungible Vertical	Quirós, R.,Hidalgo, S.

C)

D)

8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
111	9	Sí. Son los siguientes: “El lenguaje de la música”, “Apreciación musical”, “Interpretación (voz, instrumentos y expresión corporal)”, “Creación”, “La música en la cultura y en la sociedad”.	66	7,33	11	2	14	4	29	7

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
17	2	1	14	5	18	0	8	4	6	0

F)

Obras y compositores de músicas compuestas en el siglo XX

Número total: 35

Porcentaje: 53,03 %

Unidad 1

“Halo Django· (Ulrich Führe)

“Fool’s overture”, *Even in the quietest moments* (Supertramp)

Ionización (Varese)

“Mambo nº 8” (Pérez Prado)

Unidad 2

“We will rock you” (Brian May)

Stabat Mater (Zoltan Kodaly)

“Canadian barn” (Popular de Escocia)

Unidad 3

“Toto y Alfredo” *Cinema Paradiso* (Ennio Morricone)

Adagio para cuerdas (Samuel Barber)

La vida es bella (Nicola Piovani)

Unidad 4

“O son do ar”, *Plenilunio* (Luar Na Lubre)

Unidad 5

“Andante” *Concierto en sol mayor para dos mandolinas* (Yo-Yo ma , Bobby McFerrin, Antonio Vivaldi)

“Marcha nº 1”, *Pompa y circunstancia* (Eduard Elgar)

Unidad 6

“Let my people go” (spiritual song)

“Happy day” (Gospel)

“The C Jam Blues” (Duke Ellington)

“Take the A train” (Billy Strayhorn y Duke Ellington)

“The easy winners” (Scott Joplin)

Rhapsody in blue (George Gershwin)

“Old Joe Clark’s boogie” (Gerald Martin)

Adagio para cuerdas en versión jazzística (Samuel Barber y Víctor Entertainment)

Unidad 7

“Shalom Javerim” (Música de Israel)

“Raga nocturna” (Música de India)

“Serenata” (Música de Unión de Myanmar)

“Canto de Biskra” (Música de Argelia)

“Bombé” *Lambarena-Bach to Africa* (J.S. Bach y Pierre Akendengué)

“El condor pasa” (Simon and Garfunkel)

“El condor pasa” (Daniel Alomía Torres)

“Fantasía sobre Greensleeves” (Ralph Vaughan-Williams)

Unidad 8

“Intermezzo” *Partita 1958* (Xavier Montsalvatge)

“Variaciones”, *El pájaro de fuego* (Igor Stravinsky)

“Grease”, *Grease* (Jim Jacobs y Warren Casey)

“Reloj musical vienés”, *Háry Janos* (Zoltan Kodály)

Unidad 9

“Sugar, sugar” (The Archies)

“Love me tender” (Elvis Presley)

“Blowing in the wind” (Bob Dylan)

PRESENCIA / IMPORTANCIA DE LA AUDICIÓN

LIBRO	%	Nº PÁGS.	Nº AUDIC.
Crescendo	54,95%	111	61
Crescendo plus	74,77%	111	83
Crescendo Allegro	59,45%	111	66

TIPO DE MÚSICA DE LAS AUDICIONES

LIBRO	Culta siglo XX	Tradicional/ étnica	Popular moderna	Cinematográfica	Culta o clásica	World music	Total siglo XX
Crescendo	16	5	10	8	20	2	36
Crescendo plus	13	6	7	6	46	5	32
Crescendo Allegro	11	2	14	4	29	7	35
Total	40	13	31	18	95	14	103

TÉCNICAS UTILIZADAS PARA LA AUDICIÓN

LIBRO	H	M	D	I	M	P	V	C	A	TIC
Crescendo	13	11	3	7	5	16	1	3	9	1
Crescendo plus	29	8	1	14	11	21	0	4	2	0
Crescendo Allegro	17	2	1	14	5	18	0	8	4	6
Total	59	21	5	36	21	55	1	15	15	7

H, aspectos culturales e históricos; M, movimiento y/o danza; D, dramatización; I, instrumentación; M, musicogramas; P, preaudición; V, recitados verbales; C, comparación entre versiones; A, audiovisuales; TIC, tecnologías de la información y la comunicación.

OBRAS Y COMPOSITORES DEL SIGLO XX QUE APARECEN

LISTADO PARCIAL: MÚSICA CULTA

OBRA	COMPOSITOR	LIBRO
“Percusión” <i>Guía de orquesta para jóvenes</i> “Inicio. Introducción de la orquesta”	Benjamín Britten	Crescendo
<i>Máquina de escribir</i>	Leroy Anderson	Crescendo
<i>Piccolo y Saxo</i>	Brousse y Popp	Crescendo
<i>Pedro y el lobo</i>	Serguei Prokofiev	Crescendo
“Y nos vamos pa Belén”, <i>Luna</i>	José María Cano	Crescendo
<i>Bolero</i>	Maurice Ravel	Crescendo
<i>El gato montés</i>	Manuel Penella	Crescendo
“¿Dónde vas con mantón de Manila?”, <i>La verbena de la paloma</i>	Tomás Bretón	Crescendo
“Aire”, <i>Suite en re menor nº 3</i>	(Boby Mc Ferrin - Johann Sebastian Bach)	Crescendo plus
“Tocata y fuga en re menor”. <i>Fantasia para percusión.</i>	(Peter Gabriel - Johann Sebastian Bach)	Crescendo plus
“Deo gratias”, <i>A ceremony of carols</i>	Benjamin Britten	Crescendo plus
“La cofradía de la bulla”, <i>Doña Francisquita</i>	Amadeo Vives	Crescendo
“Fandango”, <i>Doña Francisquita</i>		Crescendo plus
“Danza de los adolescentes”, <i>La consagración de la primavera</i>	Igor Stravinsky	Crescendo plus
“Variaciones”, <i>El pájaro de fuego</i>		Crescendo Allegro
“Atardecer”, <i>El sombrero de tres picos</i>	Manuel de Falla	Crescendo
“Danza del molinero”, <i>El sombrero de tres picos</i>		Crescendo plus
“Primer movimiento” <i>Concierto para clave y cinco instrumentos de viento</i>		
“Nana”, <i>Siete canciones populares españolas</i>		

“Dos danzas rápidas”, <i>Danzas folclóricas rumanas</i>	Bela Bartok	Crescendo plus
“El Corpus en Sevilla”, <i>Suite Iberia</i>	Isaac Albéniz	Crescendo plus
“Gebete an Pierrot”, <i>Pierrot lunaire</i>	Arnold Schoenberg	Crescendo plus
“Danza del sable”, <i>Gayaneh</i>	Aram Khachaturian	Crescendo plus
“Danza de las hachas”, <i>Fantasia para un gentilhombre</i>	Joaquín Rodrigo	Crescendo
“Estudiantina”, <i>Concierto para arpa y orquesta.</i>		Crescendo plus
“Primer interludio para piano preparado”, <i>Sonatas e interludios</i>	John Cage	Crescendo plus
<i>Música para instrumentos de baquetas, voces y órgano</i>	Steve Reich	Crescendo plus
“Reloj musical vienés”, <i>Háry Janos</i>	Zoltan Kodály	Crescendo Allegro
“Intermezzo” <i>Partita 1958</i>	Xavier Montsalvatge	Crescendo Allegro
<i>Fantasia sobre Greensleeves</i>	Ralph Vaughan-Williams	Crescendo Allegro
“El condor pasa”	Daniel Alomía Torres	Crescendo Allegro
“Summertime”, <i>Porgy and Bess</i>	George Gershwin	Crescendo
Rhapsody in blue		Crescendo Allegro
“Marcha nº 1”, <i>Pompa y circunstancia</i>	Eduard Elgar	Crescendo Allegro
“Andante”, <i>Concierto en sol mayor para dos mandolinas</i>	Yo-Yo Ma , Bobby McFerrin, Antonio Vivaldi	Crescendo Allegro
<i>Adagio para cuerdas</i>	Samuel Barber	Crescendo Allegro
<i>Stabat Mater</i>	Zoltan Kodaly	Crescendo Allegro
<i>Ionización</i>	Edgar Varese	Crescendo Allegro

LISTADO PARCIAL: MÚSICA POPULAR MODERNA

OBRA	COMPOSITOR	LIBRO
“In the mood”	Joe Garland	Crescendo
“Stand by me	Ben E. King	Crescendo
“Brasil”	Ary Barroso	Crescendo
“Take five”	Paul Desmond	Crescendo
“Cuando tú nazcas”	Mocedades	Crescendo
“Rock around the clock”	Bill Haley	Crescendo
“That’s all”	Génesis	Crescendo
“Perfidia”	Dominguez-Cugat	Crescendo
“Quince años tiene mi amor”	Dúo Dinámico	Crescendo
“Yellow submarine”, <i>Beatles concerto grosso n° 3</i>	Peter Breiner	Crescendo plus
“What a wonderful world”	Louis Amstrong	Crescendo plus
“Nobody knows” “Oh when the saints” “Let my people go”	Negro espiritual	Crescendo plus Crescendo Allegro
“Charleston”, <i>Runnin Wild</i>	P. Johnson	Crescendo plus
“Obladí obladá”	The Beatles	Crescendo plus
“Rock my soul” “Happy day”	Gospel	Crescendo plus Crescendo Allegro
“Old Joe Clark’s boogie”	Gerald Martin	Crescendo Allegro
“We will rock you”	Brian May	Crescendo Allegro
“Fool’s overture”, <i>Even in the quietest moments</i>	Supertramp	Crescendo Allegro
“Hallo Django”	Ulrich Führe	Crescendo Allegro
“Mambo n° 8 “	Pérez Prado	Crescendo Allegro
“Blowing in the wind”	Bob Dylan	Crescendo Allegro
“Love me tender”	Elvis Presley	Crescendo Allegro
“El cóndor pasa”	Simon and Garfunkel	Crescendo Allegro
“Adagio para cuerdas en versión jazzística”	Samuel Barber y Víctor Entertainment	Crescendo Allegro
“The easy winners”	Scott Joplin	Crescendo Allegro
“Take the A train” “The C Jam Blues”	Billy Strayhorn y Duke Ellington Duke Ellington	Crescendo Allegro

LISTADO PARCIAL: MÚSICA CINEMATOGRAFICA

OBRA	COMPOSITOR	LIBRO
<i>El bueno, el feo y el malo</i>	Ennio Morricone	Crescendo
<i>Star wars</i>	John Williams	Crescendo
“Vois sur to chemin”, <i>Los chicos del coro</i>	Bruno Coulais	Crescendo
“My heart will go on”, <i>Titanic</i>	James Horner	Crescendo
“America”, <i>West side story</i>	Leonard Bernstein	Crescendo
<i>Piano concierto</i>	Michel Nyman	Crescendo
<i>Carros de fuego</i>	Vangelis	Crescendo
<i>The Flintstones</i>	Barbera/Curtin/Hanna	Crescendo
“Do, re, mi”, <i>Sonrisas y lágrimas</i>	Richard Rodgers y Oscar Hammerstein	Crescendo plus
“Streets of Philadelphia”	Bruce Springsteen	Crescendo plus
“Gabriel’s oboe”, <i>La misión</i>	Ennio Morricone	Crescendo plus
<i>The entertainer</i>	Scott Joplin	Crescendo plus
“Moon River”	Henry Mancini	Crescendo plus
<i>Un americano en París</i>	George Gershwin	Crescendo plus
“Toto y Alfredo” <i>Cinema Paradiso</i>	Ennio Morricone	Crescendo Allegro
“Sugar, sugar”	The Archies	Crescendo Allegro
“Grease”, <i>Grease</i>	Jim Jacobs y Warren Casey	Crescendo Allegro
<i>La vida es bella</i>	Nicola Piovani	Crescendo Allegro

LISTADO PARCIAL: WORLD MUSIC

OBRA	COMPOSITOR	LIBRO
“Tzadir Katamar”	Música de Israel	Crescendo
“Amanecer”, <i>Irmanade das estrelas</i>	Carlos Núñez	Crescendo
La Bamba	Ritchie Wallens /popular de Méjico	Crescendo plus
“Entradilla “	La Musgaña	Crescendo plus
“El gamelán” <i>La batalla final</i>	Música de Indonesia	Crescendo plus
“Cumparsita”	Matos Rodríguez	Crescendo plus
“Homeless”, <i>Graceland</i>	Paul Simon	Crescendo plus
“Canadian barn”	Música de Escocia	Crescendo Allegro
“Bombé” <i>Lambarena-Bach to Africa</i>	J.S. Bach y Pierre Akendengué	Crescendo Allegro
“Canto de Biskra”	Música de Argelia	Crescendo Allegro
“Serenata”	Música de Unión de Myanmar	Crescendo Allegro
“Raga nocturna”	Música de India	Crescendo Allegro
“Shalom Javerim”	Música de Israel	Crescendo Allegro
“O son do ar”, <i>Plenilunio</i>	Luar Na Lubre	Crescendo Allegro