

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

LA EDUCACIÓN MUSICAL, ESTADO DE LA CUESTIÓN Y PERSPECTIVAS TRANSFORMADORAS

MUSIC EDUCATION, STATUS OF THE ISSUE AND PERSPECTIVES FOR AN
EDUCATIONAL CHANGE

**Ivet Farrés Cullell, Mariona Masgrau Juanola,
Rita Ferrer Miquel**

Universitat de Girona. Facultat d'Educació i Psicologia



RESUMEN

Presentamos el resultado de una investigación sobre las orientaciones predominantes en la enseñanza y aprendizaje de la música y su implementación en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria en las escuelas e institutos públicos de Cataluña por lo que respecta al uso de recursos musicales, el tiempo destinado a esta disciplina, el espacio donde se desarrollan las sesiones y la integración de la música en la enseñanza de otros ámbitos curriculares.

La metodología elegida combina la perspectiva cualitativa y cuantitativa: la recogida de datos se hace mediante unos cuestionarios con preguntas cuantitativas de valoración y cualitativas abiertas, enviados a docentes generalistas y especialistas en educación musical. Las respuestas cuantitativas han sido tratadas estadísticamente, y se han analizado también las respuestas abiertas. Con ello, se dibuja un estado de la cuestión y se ponen de relieve los déficits más perentorios en educación musical.

Los resultados ponen de relieve que la parcelación disciplinar de la educación es poco permeable y que conviene avanzar hacia un modelo de educación transversal que propicie un conocimiento integrado y dé lugar a proyectos artísticos interdisciplinares e intermediales que hibriden todos los lenguajes, tanto en la recepción como en la interpretación y la creación. Se identifican algunas causas de esta constatación y se aportan argumentos y reflexiones, con la voluntad de propiciar una transformación educativa que ofrezca una concepción más maleable de la música en el sistema educativo, que le permita convertirse en una disciplina clave para la promoción de la cultura artística y la creatividad.

PALABRAS CLAVE

educación musical; intermedialidad; interdisciplinariedad; transversalidad

ABSTRACT

We present the result of an investigation on the predominant orientations in the teaching and learning of music and its implementation in Preschool, Primary and Secondary Education in public schools and institutes of Catalonia with regard to the use of musical resources, the time allocated to this discipline, the space where the sessions take place and the integration of music in the teaching of other curricular fields.

The chosen methodology combines qualitative and quantitative perspective: the data is collected through questionnaires with open quantitative evaluation and qualitative questions, sent to general teachers and specialists in music education. Quantitative responses have been treated statistically, and open responses have also been analysed. With this, a status of the issue is drawn and the most peremptory deficits in music education are highlighted.

The results show that the disciplinary division of education is not permeable enough, therefore we should move towards a cross-curricular education model that is committed to an interdisciplinary and intermedial artistic education, which hybridizes all languages, both in reception, interpretation and creation. Some causes of this finding are identified and arguments and reflections are provided, with the will to promote an educational change that offers a more malleable conception of music, which allows it to become a key discipline for the promotion of artistic culture and creativity.

KEYWORDS

music education; intermediality; interdisciplinarity; cross-curricular

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surgió a partir de la observación directa de distintas aulas de educación infantil, primaria y secundaria, y la constatación reiterada de que la música tenía poca presencia en ellas. Lo que suscitó una hipótesis inicial: la música se trabaja con rigor únicamente en las horas lectivas de esta materia; aunque con frecuencia esté presente en eventos festivos multiculturales dentro de la escuela -como la Navidad, el día del carnaval, la Castañada o la fiesta de otoño, la fiesta de fin de curso e incluso recientemente en Halloween- y en algunas rutinas según las edades -la acogida o buenos días, la hora de recoger, etc.-, no se integra en otras materias con objetivos de aprendizaje específicos. Decidimos ratificar esta observación utilizando encuestas cualitativas y cuantitativas, dirigidas al colectivo docente, que nos permitieran tomar conciencia de las necesidades, limitaciones y fortalezas de la educación musical como materia interdisciplinar.

El presente artículo proporciona un estado de la cuestión de la educación musical en las escuelas e institutos públicos de Cataluña: se analiza la presencia de la didáctica de la música en los horarios e infraestructuras de los centros educativos. A partir de este análisis, nos planteamos la necesidad de impulsar aprendizajes interdisciplinares e intermediales que integren a la música en los retos educativos competenciales holísticos.

REVISIÓN TEÓRICA

La importancia de la música como lenguaje artístico y comunicativo

El potencial educativo del lenguaje musical es amplio y estimula distintas capacidades humanas: cognitivas e intelectuales, motrices y corporales, emotivas y sociales; asimismo puede ayudar al equilibrio personal y afectivo. Según Gómez (1990, p. 374), un lenguaje activa la totalidad del individuo, el cual lo utiliza para comunicar emociones, sentimientos, conflictos; de este modo, vivencia relaciones afectivas con los demás y con el medio, transmite y elabora ideas, conocimientos y respuestas críticas e individualizadas. La música, como lenguaje idiosincrático, también permite al individuo la producción, recepción y el intercambio comunicativo de mensajes de distinta finalidad: emotiva, informativa, sugestiva, provocativa.

Por todo ello, la educación musical puede ser considerada como un medio para la construcción, desempeño y negociación de significados, normas y valores culturales (Olcina-Sempere y Ferreira, 2020, p. 35). Igual que las demás artes, el lenguaje musical es tan básico para el desarrollo y existencia del ser humano como lo es el lenguaje verbal. A través de la música, el niño gana conocimiento sobre sí mismo, sobre otros, y sobre la vida misma y además le permite desarrollar su imaginación (Gordon, citado por Pérez, 2014) y sobre todo potenciarla.

Dalcroze, en los años veinte y treinta del siglo XX, y pedagogos como Kodály, Martenot, Orff y Willems desarrollan métodos activos propios para orientar la educación musical. Todos ellos contemplan la libertad del individuo y el papel del maestro como motivador, como instigador de la capacidad de vivir la música. Citando al maestro húngaro Kodály, debemos impulsar una concepción de la educación en que la música sea asequible para todos los docentes y alumnos; todos pueden aprender, entender y apreciar la música (Kodály, 2002, p. 21). Al mismo tiempo, la pedagoga Segarra, añade que el espíritu creador, improvisador y pedagógico de los maestros permite salvar muchos obstáculos y adaptarse a cada clase y a cada niño/a (Segarra, 1974, p. 2). Más recientemente, Gustems defensa una educación artística holística que dialogue con las distintas situaciones y experiencias vitales del alumnado: el arte de la pedagogía y la pedagogía del arte deben conjugarse para dibujar escenarios donde las disciplinas y los ámbitos de conocimiento cobren significado al responder a las distintas realidades y vivencias de los sujetos en diferentes contextos (Gustems et al., 2018, p. 54).

En esta misma línea, Morin nos recuerda la importancia de vincular los aprendizajes artísticos con las experiencias vitales de un modo fluido y complejo, evitando la asepsia de las materias escolares: el aprendizaje se construye a la vez que comprende y da sentido a las vivencias, y éstas no pueden reducirse al marco de una sola disciplina (Morin, 2007, p. 9).

Hemsey de Gainza (2002), en su "método integral", afirma que la educación musical debe despertar el interés del alumnado para que

mantenga la atención, controle su movimiento, eduque su voz y desarrolle buenas actitudes generales, en todas las áreas curriculares.

Desde nuestra perspectiva, el objetivo básico de la educación musical debe ser desarrollar la sensibilidad, la reflexión, la creatividad y la iniciativa transformadora, combinando procesos de recepción y producción por un lado, y la introspección y la socialización por el otro. Para ello, es necesario vertebrar iniciativas interdisciplinarias, ya que la música puede ser un lenguaje de aprendizaje muy útil para cualquier disciplina, como lo son el lenguaje verbal o corporal; e iniciativas intermediales, favoreciendo la confluencia de los distintos lenguajes artísticos en los procesos receptivos y creativos, puesto que la creación artística y cultural contemporánea es también cada vez más híbrida.

Explorar todo este potencial didáctico de la música en las puertas del tercer decenio del siglo XXI implica diversificar recursos y estrategias. Las posibilidades son hoy eclécticas y abarcan desde propuestas basadas en la música popular y el repertorio de canción infantil (muy arraigadas en el ámbito escolar) hasta iniciativas que potencien procesos de audición, interpretación, improvisación y creación: podemos encontrar propuestas educativas basadas en la percusión, la composición, la voz y la canción, la danza y el movimiento, etc. Otras propuestas exploran la posibilidad de incardinar la música en proyectos complejos, en que se hibride con otros lenguajes artísticos y contribuya a conseguir objetivos educativos de carácter transversal (véanse, por ejemplo, los proyectos Lóva, de creación de una ópera, Versembrant, que potencia el rap, la poesía y la conciencia crítica de los participantes, o Edu-glosa, que ofrece recursos varios para fomentar la improvisación de versos, rimas y melodías). La música se rebela, así, como un lenguaje primordial para la formación integral del alumno.

Por ello, es importante incorporarlo en proyectos inter- e intradisciplinarios pero también intermediales.

Transversalidad, interdisciplinariedad e intermedialidad

Teniendo en cuenta todos los argumentos aportados hasta ahora, parece importante potenciar la educación musical por doble vía:

como un lenguaje de creación que se hibrida con otros lenguajes artísticos generando productos multimodales: performances, flash mobs, lip dubs; y también como un lenguaje transversal, que trasciende su ámbito disciplinar y promueve aprendizajes de otros campos del saber: de idiomas, matemáticas, etc. Estos objetivos conllevan el reto de apostar por metodologías educativas que integren la música como fin y como medio de aprendizaje.

Las nuevas reformas curriculares por competencias enmarcadas dentro de la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación, y la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa apuestan claramente por una integración de conocimientos, procedimientos y actitudes que garantizan que el alumno sepa servirse de aquello que aprende a lo largo de su formación (y revisarlo críticamente). Meirieu (1998, p. 1) esencializa la educación competencial del modo siguiente:

Educación es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes y los subvierta con respuestas propias.

Las propuestas transversales o intradisciplinarias (Lavega et al., 2013, p. 135) buscan denominadores comunes entre distintas disciplinas y priorizan estos aprendizajes por encima de otros más singulares. Estos proyectos o actividades se focalizan en competencias como el trabajo cooperativo o el razonamiento crítico. Así mismo, la competencia comunicativa puede ser un eje transversal en proyectos de música y lenguas en que los dos lenguajes se pongan al servicio de un objetivo receptivo o creativo.

Este enfoque es afín pero ligeramente diferente a las concepciones interdisciplinarias de la música, que la conciben como un lenguaje capaz de coadyuvar todo tipo de aprendizaje mediante propuestas didácticas que integren áreas distintas buscando objetivos compartidos, y en que una y otra se complementen y se potencien. Por ejemplo, una actividad de análisis de una canción con una perspectiva interdisciplinaria música-matemáticas se fijaría en su estructura y podría dar pie a ahondar

en conceptos como las seriaciones, la proporción, las fracciones, la simetría o la métrica.

La interdisciplinariedad es una exigencia educativa desde la implantación del aprendizaje por competencias, puesto que potencia la conexión de saberes de distintos ámbitos para conseguir un objetivo complejo, que debe abordarse desde distintas perspectivas. Exige, por tanto, la activación y adaptación de saberes que de otro modo quizás tan solo se memorizarían; pero para incidir en la maleabilidad de saberes hay que hacer propuestas didácticas que tengan en cuenta distintos factores humanos y materiales -temas, fuentes, tiempo, u organización- y que fomenten conexiones que no siempre son fáciles de establecer por parte de los discentes (Dürfeld et al., 2018, p. 36).

En la misma línea, los enfoques intermediales de las artes apuestan por promover la recepción y la creación artística hibridando todos los lenguajes a nuestro alcance: así pues, las propuestas expresivas o de recepción estética invitan a niños/as y jóvenes a ayudarse de la danza, la música, la literatura y las artes visuales para representar sus ideas y emociones o para comprender en profundidad obras de carácter intermedial, como una ópera, un musical o una videoinstalación (Masgrau y Kunde, 2018; Wolf, 1999).

La intermedialidad es una exigencia social, puesto que los medios de comunicación actuales -y muy en concreto las llamadas humanidades digitales o las tecno poéticas (Kozak, 2019)- hibridan continuamente distintos lenguajes en todos los canales comunicativos y también nos permiten hacerlo a cada uno de nosotros mediante gadgets que tenemos ya casi todos a nuestro alcance (un móvil, sin ir más lejos).

Haciendo un breve recorrido por las diferentes manifestaciones musicales desde el siglo XX hasta la actualidad, se puede percibir como estos tres enfoques didácticos -transversal, interdisciplinar e intermedial- son compatibles, complementarios y se erigen como grandes retos para la educación del siglo XXI.

La música promotora de proyectos transversales

La necesidad de integrar la música en la educación trasciende el ámbito artístico y cada vez se hace más evidente la necesidad de avanzar

hacia el fomento de aprendizajes intradisciplinarios o transversales en que la comunicación se potencie desde todas las áreas y sirviéndose de todos los lenguajes. De Juncal (2013) resalta que se deben crear situaciones que empoderen a los alumnos, donde se respete la diversidad de motivaciones, ritmos y potencialidades, donde los contenidos de aprendizaje estén organizados de forma coherente en función del punto de vista del alumno, de modo que todos puedan hacer aportaciones y se genere una comunidad de aprendizaje que estimule la capacidad de aprender a pensar autónomamente.

Las concepciones más holísticas del alumno y de las estrategias de aprendizajes del individuo advierten del prejuicio que supone una fragmentación excesiva de los objetos de aprendizaje, puesto que hacen más difícil dar sentido a los aprendizajes y establecer una relación directa entre conocimiento y conocedor: en definitiva, se pierde de vista el objetivo último de entender el mundo.

La música debe tener un papel central en estos procesos de transposición didáctica más integradores. Ellen (2010), por ejemplo, expone la capacidad que tiene la música para fortalecer todas las habilidades que compone el trabajo en equipo: la identificación de objetivos comunes, el compromiso, la comunicación, el liderazgo, el apoyo social y la identidad como equipo.

Es fundamental que tanto los docentes especialistas (música, educación física, lengua extranjera y pedagogía terapéutica) como los maestros generalistas, los claustros y toda la comunidad educativa sean sensibles desde sus respectivas áreas curriculares a las posibilidades que ofrece la educación musical. Su influencia va más allá de los resultados académicos e incluye la mejora de las relaciones, la pasión, las expectativas positivas, el saber guiar y aconsejar y finalmente, la dedicación (Cotnoir et al., 2014).

La música como pieza clave de proyectos interdisciplinares

La interdisciplinariedad exige el diseño de proyectos, actividades y todo tipo de propuestas didácticas en que confluyan las distintas perspectivas disciplinares en un mismo objetivo u objeto de aprendizaje. La finalidad principal es instaurar puntos de convergencia y resaltar la

complementariedad entre los saberes (Lenoir, 2013, p. 76), sin olvidar que la integración es un proceso cognitivo construido por el alumno y no por el docente o el currículo. Se trata de entender cualquier experiencia como una oportunidad para que los aprendizajes integren dimensiones cognitivas y formativas que tengan un impacto en la cultura escolar pero también en todos los participantes que participen de ella. El desarrollo y adquisición de las distintas competencias básicas por parte del alumnado sólo es posible si somos capaces de conjugar las aportaciones de todas y cada una de las áreas del currículo (Giráldez, 2007, p. 57).

Las metodologías activas y participativas -el aprendizaje servicio, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos y la educación emprendedora- ofrecen estrategias a los profesores para que articulen proyectos más globales, comprometidos con el contexto real del alumnado y que les permitan ser competentes. "Toda persona posee un potencial creativo pero necesita de unos procesos formativos que le ayuden a desarrollarlo" (Bravo y De Moya, 2006, p. 131). La música debe articularse plenamente en estos proyectos.

Avanzando hacia la educación artística intermedial

Es evidente que los nuevos medios y recursos tecnológicos facilitan que nos comuniquemos mezclando los lenguajes musical, visual, verbal y corporal. La creación artística del siglo XXI inventa continuamente nuevos géneros híbridos sinestésicos que apelan a los cinco sentidos. La tecnología pone a nuestro alcance la posibilidad de disfrutar e incluso de crear fácilmente obras de arte que se sirvan de más de un lenguaje; de hecho, nuestros actos comunicativos son cada vez más intermediales: nuestros mensajes intercalan palabras, imágenes, audios y música, por supuesto. La educación artística no puede quedar al margen de estas tendencias. La educación intermedial es, así, un punto de partida muy interesante puesto que exige nuevas técnicas, nuevos recursos y nuevas perspectivas desde un punto de vista creativo y receptivo. La voluntad de ofrecer una educación artística y cultural coral es una aspiración antigua de muchos sistemas educativos:

Las artes y las humanidades son terrenos idóneos para forjar actitudes creativas y para que los niños y las niñas vayan moldeando, a lo largo de la escolarización, la capacidad de expresar su propia concepción del mundo a través de los distintos lenguajes y su potencial simbólico (Goodman, 1976).

Pero el nuevo reto es facilitar estrategias para ensamblar recursos artísticos eclécticos y propios de distintas disciplinas. De este modo, no solo debemos garantizar que los alumnos conocen los géneros clásicos sino que son capaces de crear o entender a los nuevos géneros que combinan lenguajes de modo diacrónico o sincrónico (Rajewsky, 2005) y con distintas valencias de uno u otro. Mantener únicamente una organización disciplinar de los contenidos académicos dejaría importantes vacíos en las intersecciones que se generan entre ellos y en los llamados espacios intersticios de las artes. El reto de la intermedialidad es ineludible en la educación artística del siglo XXI.

Un marco teórico y práctico para llevar a cabo estas propuestas es el de la *a/r/tography*, un tipo de investigación basada en las artes y la educación, donde el docente es artista e investigador a la vez (Irwin, 2013). Este posicionamiento implica ser consciente de que hallarse en el aula significa estar en espacios intermedios entre identidades, modos de expresión y diferentes tipos de percepciones. Es importante resaltar también que este planteamiento acorta distancias entre la docencia y la investigación educativa, puesto que innovar en las aulas implica una búsqueda y transformación constante de las propuestas de intervención (un modo de proceder compartido con la creación artística). Como sostiene Fisher (2002), los estudiantes creativos necesitan maestros creativos que proporcionen orden y aventura, y que estén dispuestos a hacer lo inesperado y a asumir riesgos.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Nos proponemos hacer una prospección general a la enseñanza y aprendizaje de la música durante la educación infantil, primaria y secundaria y aportar información de relieve sobre su implantación más allá de la dedicación horaria.

Según Santos Guerra (1992), las actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instalan de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones escolares dejan de estar en el punto de mira inmediato de los profesionales de la educación. Es el llamado currículum oculto, un ideario implícito que determina la cotidianidad del aula; no está recogido en ningún documento oficial sino que deriva de la tradición, los valores culturales y los imaginarios colectivos de una sociedad, y puede perpetuarse, si no se hace emerger ni se analiza con rigor. Este estudio se propone llevar a colación alguna de estas ideas tan arraigadas como acalladas sobre la educación musical.

El análisis de la situación actual es el primer peldaño de un proceso de investigación-acción participativa por el que, partiendo de las aportaciones de maestros y profesores en activo, se ha procedido a un análisis y reflexión sobre una situación problemática, con el objetivo de mejorarla.

En esta primera fase explorativa, se ha optado por el uso de cuestionarios cuantitativos con enunciados elaborados a partir del método denominado escala de Likert (1932), que permite conocer el grado de conformidad del encuestado respecto de cualquier afirmación que se le proponga; estas encuestas se han organizado en cinco ámbitos que plantean cuestiones sobre logística, organización, material, recursos y herramientas disponibles acerca de la educación musical.

Además, se ha agregado un segundo cuestionario cualitativo, con escalas nominales y clasificatorias, y preguntas abiertas, para dar a los docentes participantes la posibilidad de describir y argumentar sus propuestas y expresar sus opiniones sobre los enfoques y las iniciativas entorno a la didáctica de la música en sus instituciones; los dos fueron validados por una experta en investigación cuantitativa, para garantizar que eran fácilmente comprensibles y propiciaban respuestas de interés para la investigación.

Las preguntas indagan sobre las hibridaciones de la educación musical con otros ámbitos curriculares, la actitud general del alumnado respecto a dicha disciplina, las condiciones espaciotemporales y de recursos con que se imparten las clases, así como proyectos (transversales, interdisciplinarios o intermediales) en que la música esté presente.

Ambos cuestionarios se enviaron conjuntamente por correo electrónico a todos los centros públicos de Cataluña durante el curso 2016-2017 y, a su turno, cada escuela lo reenvió a todos los profesores y maestros que consideró oportuno. Las respuestas eran anónimas, aunque se pedía el nombre de la escuela, para garantizar una muestra representativa suficientemente diversificada de respuestas y conocer el número total de instituciones participantes.

La investigación se realiza partiendo de un total de 439 respuestas recibidas por parte de (a) maestros de Educación Infantil y Primaria, la mayoría de ellos tutores de un grupo, (b) maestros de música de Educación Infantil y Primaria y (c) profesores de música de Educación Secundaria, todos ellos docentes activos durante dicho curso en centros públicos. Las encuestas fueron enviadas a 2.393 escuelas, de las cuales respondieron 352, y 1131 Institutos, de las cuales respondieron 70. Solo en el caso de 17 escuelas respondió tanto el especialista de música como un maestro de Educación Infantil y Primaria. Así pues, contamos con la respuesta de un 12% de todas instituciones de Educación obligatoria, si bien hay que aclarar que la participación de los centros de Educación Infantil y Primaria es del 14.7% y en cambio la de los centros de Educación Secundaria es del 6%.

Este estado de la cuestión ha permitido evaluar modelos e hipótesis vigentes y al mismo tiempo ha dado pie a iniciar nuevos procesos de investigación-acción participativa y cualitativa, en base a las aportaciones y sugerencias de docentes en activo comprometidos con la educación musical; y ha sido también la base de la tesis doctoral de una de las coautoras de este artículo.

RESULTADOS

El análisis se focaliza en la comunidad autónoma de Cataluña, teniendo en cuenta que en la provincia donde se han recogido más datos es Barcelona (50%), seguido de Girona (28%), Tarragona (13%) y Lleida (9%). No obstante, esperamos que los resultados obtenidos susciten reflexiones y respuestas a inquietudes compartidas. Se analizan e interpretan los datos relativos a los enfoques transversales, interdisciplinarios e intermediales de la didáctica de la música y sus sinergias con otras áreas de conocimiento. En cuanto a la educación musical específicamente, se aportan datos respecto al

tiempo dedicado a la música, el espacio donde se desarrollan las sesiones y los recursos más utilizados. Reflejamos también (en cursiva), las aportaciones cualitativas de los docentes que consideramos de más interés.

La presencia de la música en distintos ámbitos escolares desde la perspectiva de los maestros generalistas de Educación Infantil y Primaria

En primer término, se explora el uso de recursos musicales en la cotidianidad de la escuela y se analiza la calidad de las interacciones de la educación musical con otras áreas y contextos de aprendizaje (*vid* gráfico 1). El 73.1% de los docentes que han participado en la encuesta evalúan la implicación de la educación musical con una puntuación igual o superior a 4 sobre 6, lo que indica que incluyen actividades musicales en distintas áreas curriculares.

Véase el gráfico siguiente, en qué el 1 significa que la música está poco presente en la cotidianidad del aula y el 6 implica que la música es de uso habitual.

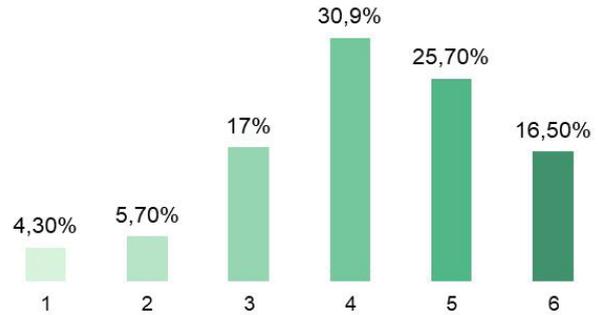


Gráfico 1. Momentos musicales en la escuela

Sin embargo, tal y como se evidencia en el gráfico 2, el 77.2% de los docentes encuestados llevan a cabo actividades de poca ambición didáctica: destacan que se escucha música de forma rutinaria para relajarse, y un 68.5% manifiestan que la música normalmente está presente para dar la bienvenida por la mañana y por la tarde, coincidiendo con la hora de llegada del alumnado a la escuela.

Entrevistado 23: Cuando termina la hora de recreo, los alumnos generalmente se muestran nerviosos. Escuchar música durante dos minutos les ayuda a calmarse y a prestar de nuevo atención.

Entrevistado 47: Diariamente los cursos entran en el aula con la canción que ellos han elegido. Cuando escuchan su música, deben entrar.

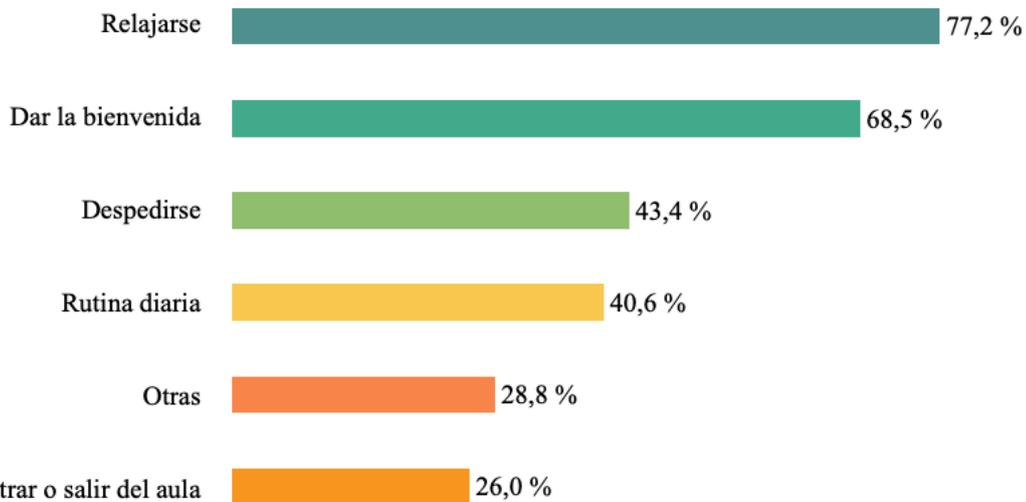


Gráfico 2. Momentos musicales en la escuela

Lengua extranjera

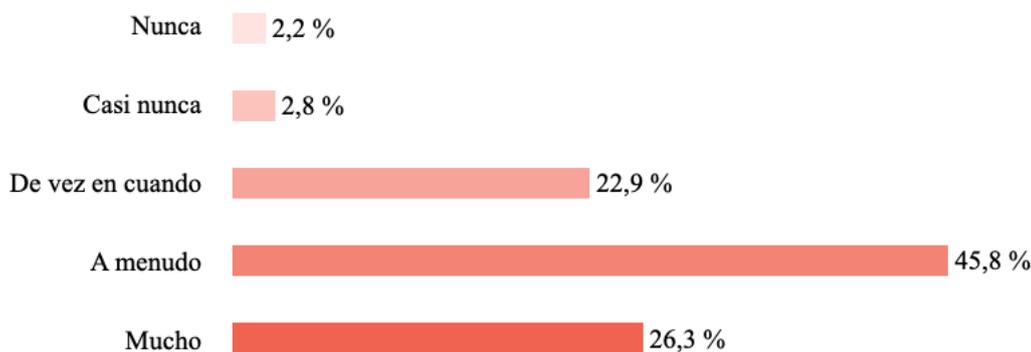


Gráfico 3. Música y lengua extranjera

Lengua castellana y catalana

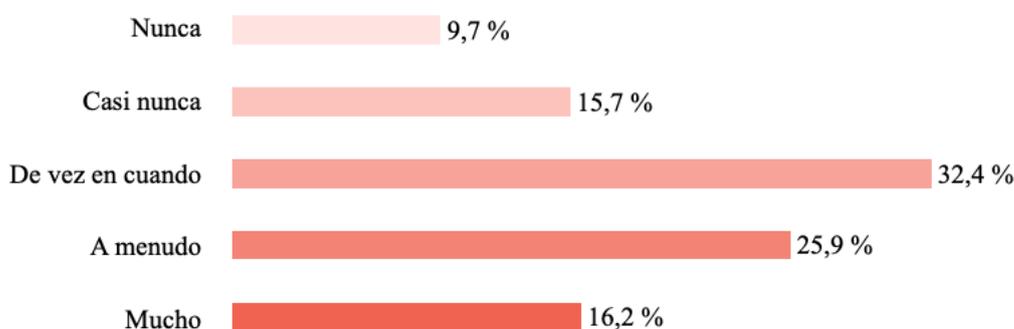


Gráfico 4. Música y lengua castellana y catalana

También hay informantes que marcan la opción “otras” en la encuesta, argumentando la presencia de la música en otros momentos a lo largo del día, entre los cuales destacan: oír música mientras se hace alguna manualidad o premiar al alumnado escuchando una canción.

Así pues, las respuestas descriptivas ponen de relieve que la música está presente en la cotidianidad pero con un trabajo didáctico limitado y unos objetivos pedagógicos tangenciales o sin objetivos explícitos.

A continuación se investigan los usos interdisciplinarios de la música (vid gráficos 3-10): por ello se pregunta a los docentes si la música se insiere en alguna otra área curricular de modo más específico y de qué manera se incide para potenciar un trabajo transversal, interdisciplinar o intermedial de la música junto con otras disciplinas. Las respuestas reflejan que las áreas donde la música está más presente son las relacionadas con la dimensión lingüística y comunicativa y que las iniciativas intermedia-

les, en que se hibriden distintos lenguajes con objetivos artísticos globales son infrecuentes.

En didáctica de la lengua extranjera (inglés), lengua castellana y catalana se establece un vínculo directo y también un trabajo constante con la música (vid gráfico 3 y 4): se sirven de ella para contar cuentos -introduciendo canciones populares-, trabajar poemas a partir de la melodía de una canción, cantar e inventar canciones como estrategia creativa, entre otras. También se considera una herramienta importante para facilitar la memorización y adquisición de nuevo vocabulario y propiciar una buena dicción.

Del análisis del cuestionario, se han extraído algunos comentarios puntuales de los encuestados, que añadimos a modo de ejemplo:

Entrevistado 3: Algunas veces incorporamos melodías improvisadas para decir las frases que hemos escrito en inglés. Facilita una correcta entonación.

Entrevistado 4: Yo imparto biblioteca escolar en Educación Infantil y para propiciar la atención siempre cantamos una canción y en algunos cuentos hemos inventado canciones. La explicación de cuentos tradicionales intentamos acompañarla también de música o canciones.

La música como catalizador de aprendizajes lingüísticos ha sido ampliamente contrastada por numerosos estudios científicos. Toscano-Fuentes y Fonseca (2010) sistematizan sus beneficios en tres ámbitos: el desarrollo de niveles lingüísticos (fonético, fonológico, morfosintáctico, semántico y léxico), de factores afectivos (reducción de ansiedad, incremento de la motivación), como sociolingüísticos (exposición a variedades y registros de la lengua). Además remarcan hasta ocho similitudes entre los aprendizajes lingüísticos y musicales que podrían convertirse en firmes argumentos para defender que ambas disciplinas se aprenden de modo muy imbricado: por ejemplo, el hecho que ambas tengan el medio auditivo vocal como propio y natural, y que se aprendan de modo espontáneo y progresivo desde la infan-

cia (y añadiríamos también que a lo largo de toda la vida).

Por lo que respecta a las relaciones artes visuales-música, el 34.6% de los docentes afirman que de vez en cuando en las clases de educación plástica se escucha música y se canta mientras el alumnado elabora las actividades prácticas que se le propone (vid gráfico 5). Vuelve a constatarse el uso de la música como recurso para relajar al alumnado cuando estos están nerviosos y habladores. No obstante, algunos docentes explican que en alguna ocasión, la audición de una obra de música grabada es el punto de partida para una creación visual y plástica, una práctica que podríamos considerar intermedial y de más valor añadido.

En el ámbito de educación física, el 39.4% de los docentes especialistas comentan que durante el curso escolar se realiza alguna actividad musical en grupo, como pueden ser danzas, actividades de expresión corporal, mímica, movimiento libre y coreografías a partir de música grabada, poniendo como ejemplo el aerobio (vid gráfico 6). Sin embargo, al-

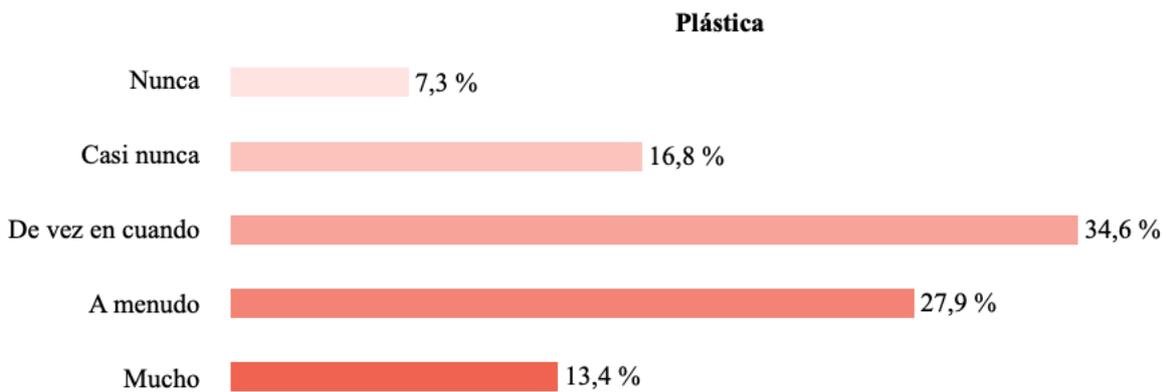


Gráfico 5. Música y plástica

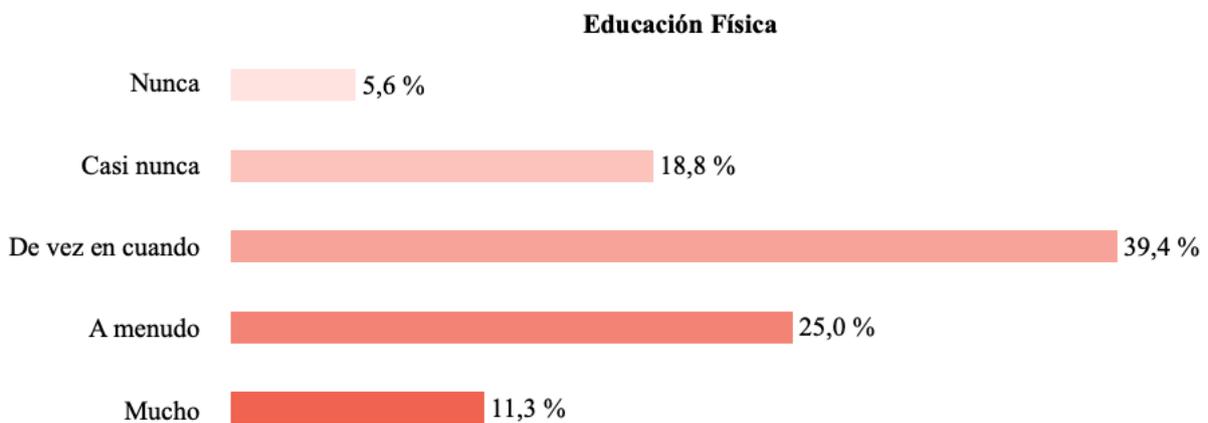


Gráfico 6. Música y educación física

gunos docentes comparten la idea de que se están convirtiendo en actividades poco valoradas, ya que en la educación física se potencian sobre todo los deportes como el fútbol, el baloncesto, el béisbol y el balonmano, y no se tiene tan en cuenta la música como estrategia de aprendizaje y motivación.

Entrevistado 115: La educación física ha cambiado a lo largo de los años que llevo trabajando. Antes hacíamos bailes y coreografías. Se dedicaban varias sesiones a trabajar los pasos. Ahora piden correr detrás de una pelota.

Entrevistado 203: Durante la etapa de educación infantil se trabajan danzas, coreografías... conjuntamente con el maestro especialista de música.

Constatamos, pues, que el esfuerzo que se hizo durante los años setenta para implantar la danza tradicional en la escuela y articularla en el currículo ha sufrido un claro retroceso, a pesar de ser un componente clave del patri-

monio artístico de cada cultura, una estrategia para fomentar el empoderamiento artístico, la creatividad y la libre expresión del alumnado y el trabajo cooperativo:

Bailar ayuda [al alumnado] a superar la separación que tradicionalmente ha existido entre los dos roles primordiales: actor-espectador, a la vez que facilita un desarrollo más libre de ellos mismos.

La danza nos ha servido para estimular el espíritu de cooperación y compañerismo entre ellos y el grupo en general, dado que la danza es fruto del trabajo de grupo y no del individuo aislado. (Serra, citado por Figueres, 2016).

En las ciencias naturales y sociales se detecta que el trabajo interdisciplinario con la música es poco común (vid gráfico 7 y 8). Solamente se introducen aspectos musicales en ocasiones excepcionales y ambas materias comparten resultados muy similares. Las ciencias naturales obtienen una puntuación de 4.7% con respec-

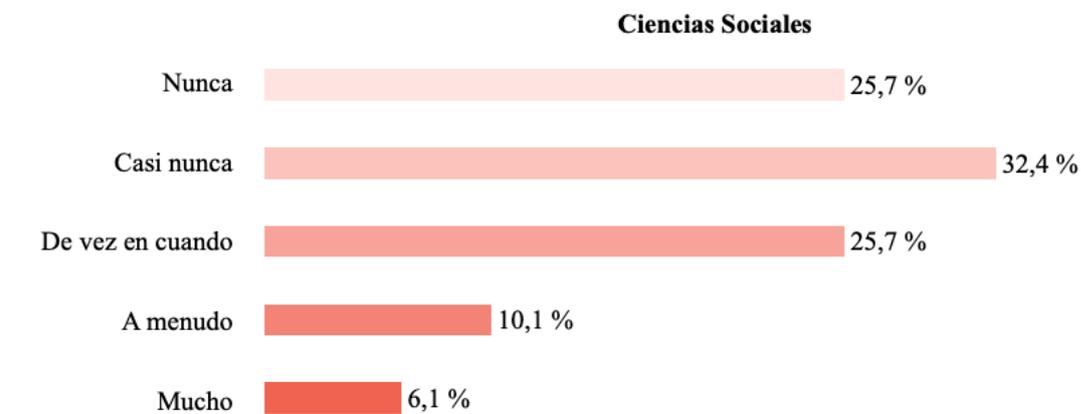


Gráfico 7. Música y ciencias sociales

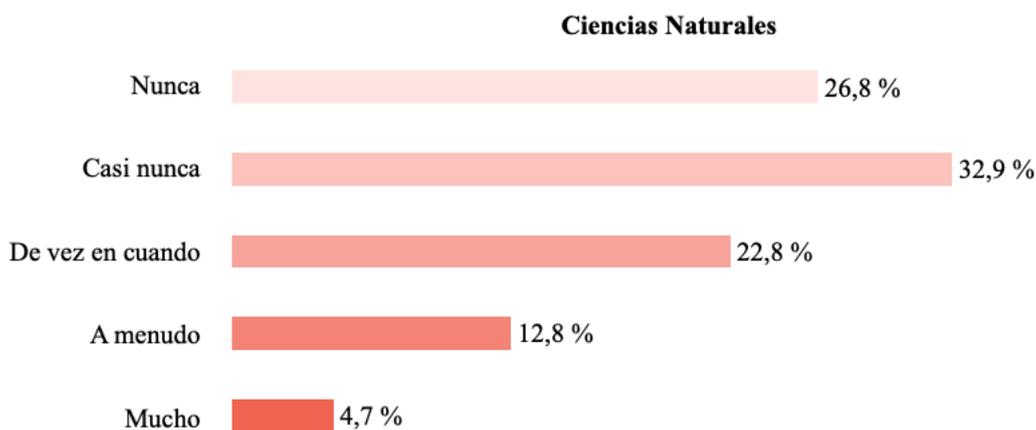


Gráfico 8. Música y ciencias naturales

Matemáticas

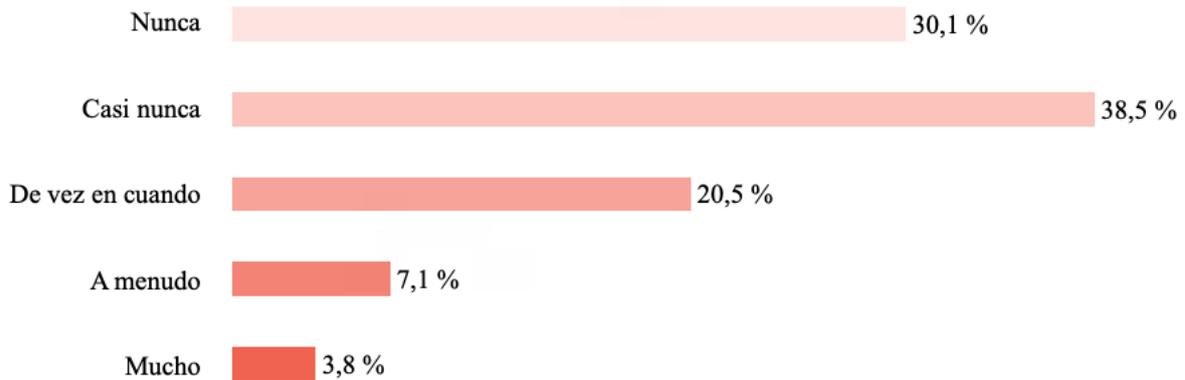


Gráfico 9. Música y matemáticas

to a un trabajo interdisciplinario bastante habitual y las ciencias sociales un 6.1%. Algunos docentes opinan que se recurre a la música solamente cuando se trabajan la cultura y las tradiciones de un determinado territorio, aunque nadie dude que la música sea parte inherente de la historia y cotidianidad de todas las culturas y sociedades. Podemos mencionar el proyecto Càntut, nacido el año 2012 con la intención de recoger y difundir el patrimonio etnográfico musical de transmisión oral (canciones infantiles, religiosas, históricas...) y a su vez, enlazar la tradición oral con la actualidad.

Finalmente, analizamos las interrelaciones con las matemáticas. Hay muy poca influencia de la música en esta área (vid gráfico 9). Sólo el 3.8% de los participantes en la encuesta contestan que trabajan conjuntamente música y matemáticas, mientras que el 38.5% afirman que casi nunca se aprovechan contenidos musicales para facilitar el trabajo matemático. Este factor llama la atención y exige una reflexión, ya que hoy en día contamos con distintos estudios que demuestran que música y matemáticas se relacionan en el cerebro, tal y como manifiesta el neurofisiólogo Rauschecker: Hay una relación entre la música y las matemáticas, y ambas tienen que ver con la misma parte cerebral, en el córtex parietal. Juega un papel en la música, pero también en las matemáticas. (Rauschecker, 2014).

Un ejemplo de iniciativa es el proyecto Musicomàtics, impulsado por investigadores y profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. A través de talleres, cursos de formación y jornadas con docentes de diferentes etapas (infantil, primaria y secundaria), pretende desarrollar una visión creativa e innovadora del proceso de aprendizaje conjunto entre las matemáticas y la música.

Los resultados dejan entrever que predomina el enseñamiento y aprendizaje aislado de las disciplinas, alejado de la transversalidad, la interdisciplinariedad y de la intermedialidad. No se aprovechan recursos musicales, visuales, plásticos o motrices de modo conjunto para abordar un tema o materia. La improvisación y la libertad expresiva del alumnado se potencian de modo muy limitado.

En este sentido es ejemplar el proyecto de educación artística del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya araArt, con el fin de fomentar y poner en valor proyectos artísticos para la mejora de las capacidades y competencias del alumnado participante.

En el siguiente gráfico se puede observar la vinculación de las diferentes áreas curriculares con la música de forma más general:

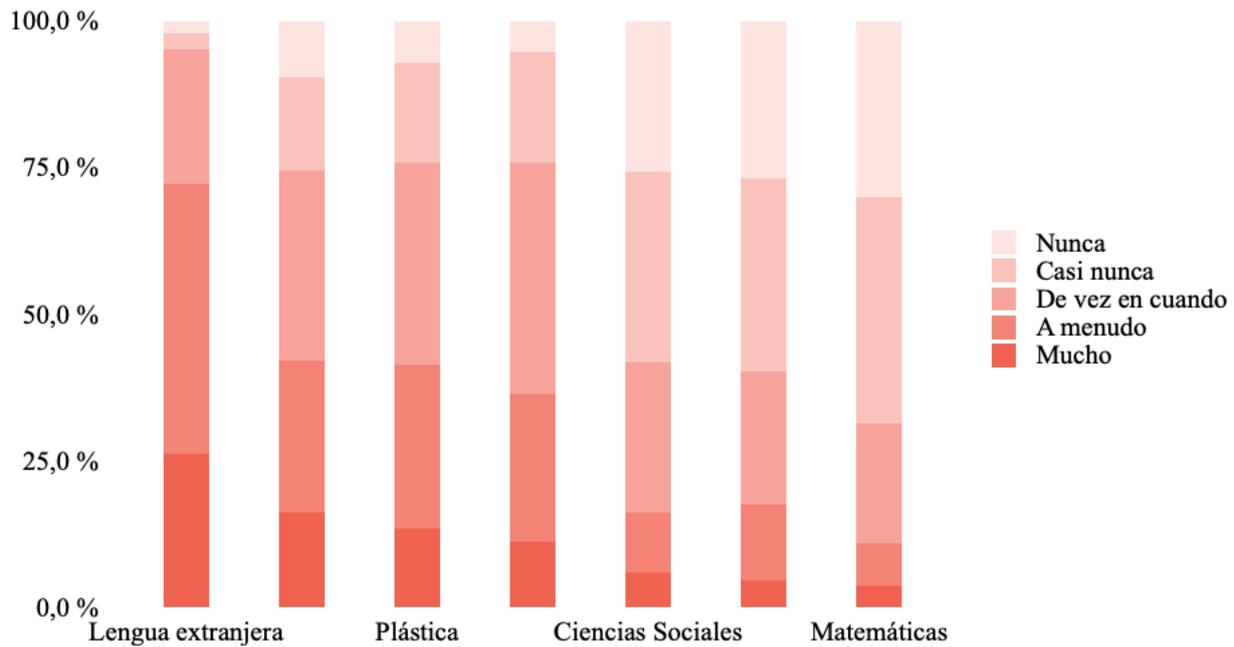


Gráfico 10. Grado de vinculación de las áreas curriculares con la música

La educación musical en la etapa de infantil/primaria y secundaria desde las perspectivas de los maestros de Música de Educación Infantil y Primaria y los de Secundaria

En este apartado se hace un análisis exhaustivo del tiempo dedicado a la música, el espacio donde se desarrollan las sesiones y los recursos más utilizados por parte de los docentes a partir de las respuestas de maestros y profesores de música en activo dentro de una institución (escuela o instituto) durante el curso escolar 16-17.

En primera instancia se analiza el tiempo que se dedica a la música dentro del horario lectivo en una y otra etapa (vid gráfico 11-12). Concretamente, el 81.1% de los maestros de Primaria encuestados afirman que se trabaja la música con el maestro especialista una hora a la semana; mientras que solo un 1.6% de los profesores de música de la etapa de Secundaria manifiestan dedicarle también una sola hora. Por el contrario, el 84.3% de los profesores encuestados afirman que la música en los institutos tiene una presencia de dos horas semanales por grupo de alumnos, aunque hay que tener en cuenta que el alumnado sólo tiene clases de música durante dos cursos escolares de una totalidad de cuatro, generalmente en primer y tercer curso de la ESO. Por lo tanto, el tiempo dedicado a la música al final de

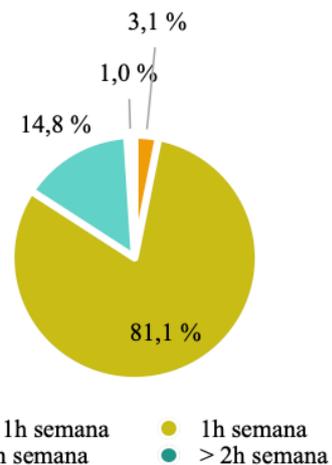


Gráfico 11. Horas de educación musical con el maestro de música

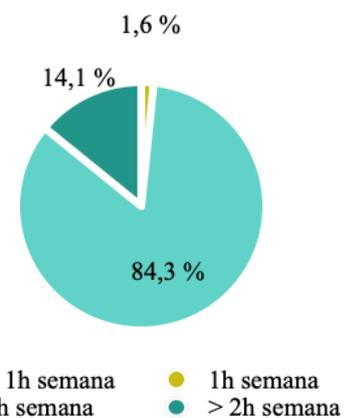
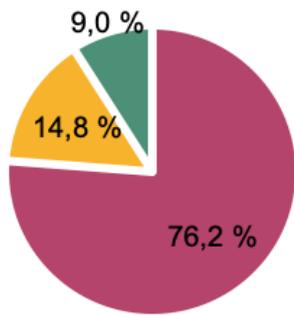
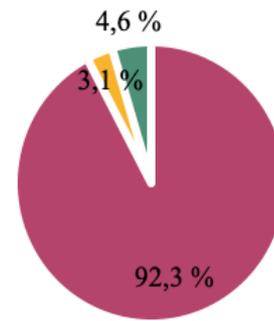


Gráfico 12. Horas de educación musical con el profesor de música



● Aula de música ● Aula ordinaria ● Otros espacios



● Aula de música ● Aula ordinaria ● Otros espacios

Gráfico 13. Porcentaje de maestros que disponen de aula de música

Gráfico 14. Porcentaje de profesores que disponen de aula de música

cada etapa es muy similar entre escuela e instituto y muy reducido en ambos casos, si quiere promoverse una educación trascendente y reflexiva, tanto a lo que se refiere a procesos de recepción y sobretodo de producción, que a menudo no llegan a tener lugar.

En relación al espacio donde se lleva a cabo la educación musical, se constatan diferencias notables entre escuela e instituto (vid gráfico 13-14). El 76.2% de los maestros encuestados disponen de aula de música en la escuela, un espacio que se valora muy positivamente por varias razones: los instrumentos están al alcance de todos, el espacio puede estar bien distribuido previamente según la tipología de actividad que se quiere realizar y facilita el contacto del alumnado con la música de modo más rico por todo el material accesible, entre otros factores. Pero hay aún un 23.8% de encuestados que no disponen de aula de música donde el alumnado pueda desarrollar sus capacidades y habilidades musicales en condiciones óptimas y es el maestro especialista el que se desplaza al aula común. Este hecho es una limitación en la práctica de diferentes actividades musicales, como puede ser la instrumental, la exploración sonora o la danza.

Entrevistado 9: Esto conlleva que solo se puedan desarrollar algunas actividades en días puntuales y sin continuidad, ya que la mayoría de escuelas catalanas disponen de 60 minutos semanales por grupo clase y si tienen que transportar el ma-

terial o redistribuir el espacio, las sesiones pasan a ser automáticamente de 45 minutos.

En cuanto al instituto, el 92.3% de los profesores encuestados manifiestan que la música se realiza habitualmente en el aula de música, hecho que permite tener al alcance siempre que se desee todo el material musical. Solamente el 3.1% de los profesores trabajan la música en el aula ordinaria y el 4.6 % en otros espacios, como puede ser el gimnasio o el patio del instituto.

Hay también una diferenciación en cuanto a los recursos movilizados, sobre todo al uso de herramientas TIC (tecnologías de la información y la comunicación). A partir del análisis cualitativo de la situación, queda reflejado que los profesores de secundaria utilizan las herramientas 2.0 disponibles con dos fines principales: Por un lado, para organizar las sesiones, comunicarse con los estudiantes y presentar el contenido de un modo ágil y práctico. Las aplicaciones más comunes para tal fin son el Moodle, Google Classroom, Blogger y el libro digital. Por el otro, también se usan aplicaciones especializadas en red para adquirir conocimiento musical según diferentes enfoques y objetivos didácticos, como plataformas de contenidos, aplicaciones de móvil y tabletas y redes sociales con contenidos musicales eclécticos y fáciles de compartir: Spotify, Youtube, Vimeo, etc.

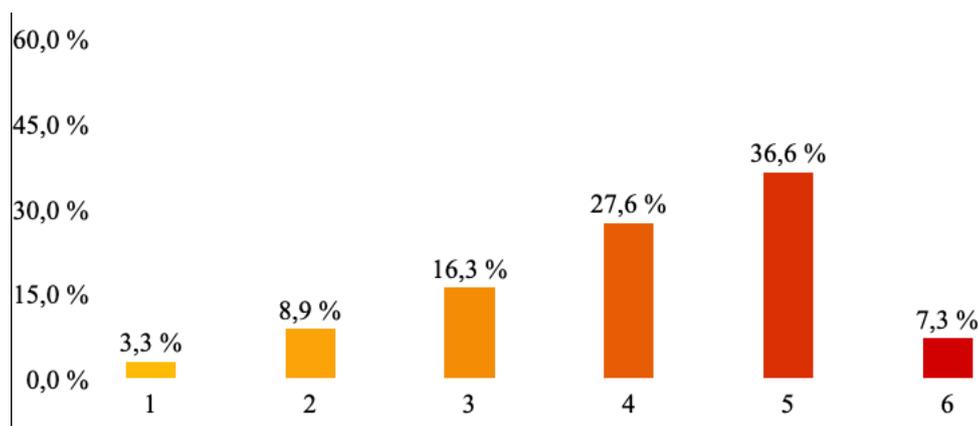


Gráfico 15 Grado de satisfacción por parte de los maestros de primaria

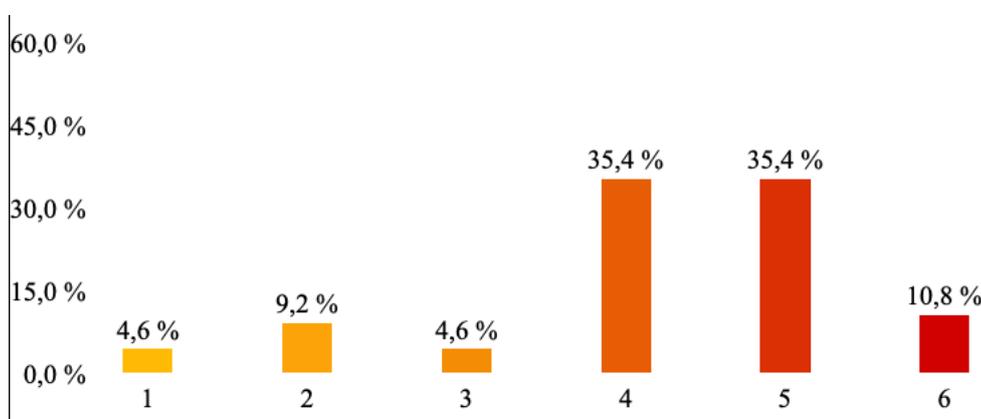


Gráfico 16. Grado de satisfacción por parte de los profesores de secunda-

Por el contrario, en el colectivo de maestros de Primaria se detecta claramente otra mirada de la educación y las TIC. Los recursos digitales se utilizan como herramientas de aprendizaje y no como medio de comunicación o interacción entre maestro y alumno. Se recurre a menudo a juegos interactivos, apps para Android y IOS y sobre todo se trabaja con la pizarra digital.

Cabe destacar que el colectivo de maestros de música de Infantil y Primaria muestra un menor grado de satisfacción en comparación con el colectivo de profesores de Secundaria en cuanto a los recursos que tienen a su alcance (vid gráfico 15-16). Muchos de ellos comentan que disponen de pocos instrumentos musicales y destacan la necesidad de disponer de un teclado, de una guitarra española o también de instrumentos de percusión para todos los alumnos. Mientras que los profesores de Secundaria generalmente explican que en el aula de música a menudo hay un teclado y suficientes instrumentos de percusión indeterminada y determinada para poder trabajar con el grupo de estudiantes satisfactoriamente.

De todo ello, se concluye que, en líneas generales, en la Educación Secundaria los profesores tienen mejores condiciones de trabajo en cuanto al espacio y al material, pero en las dos etapas educativas se constata que el tiempo destinado a la educación musical es insuficiente para garantizar procesos didácticos transformadores, que conviertan la música en un lenguaje expresivo de primer orden para el alumnado de la educación obligatoria.

CONCLUSIONES

Este estudio pone de manifiesto que la música está presente en la cotidianidad de los alumnos/as en distintos ámbitos escolares con objetivos y posibilidades diversificados. La comunidad educativa es consciente del valor de la música como recurso diferenciador y creador de identidad, el cual conlleva el desarrollo de actitudes y valores que impregnan toda la educación; como un modo de expresión artística que influye en el estado de ánimo, que ayuda a expresarlo y que lo acompaña; y como un lenguaje expresivo que vehicula contenidos

muy eclécticos. Pero, aunque estos son objetivos formativos conocidos y valorados, muchas veces las potencialidades de la música se explotan exclusivamente en las sesiones destinadas a la educación musical.

En las otras áreas, la música interviene como elemento meramente lúdico o complementario del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no se exploran todas sus posibilidades a la hora de potenciar la creatividad, la inspiración, la reflexión o la comunicación.

Los docentes llevan a cabo prácticas musicales muy consolidadas, con una larga tradición escolar: actividades de recepción y comprensión eficientes dentro del marco educativo. Pero sería deseable que las propuestas de aula y de centro también incluyeran más actividades que fomentaran la interpretación, la creatividad y el desarrollo del espíritu crítico y valorativo.

Si queremos influenciar y desafiar a las políticas que afectan directamente a la naturaleza y a la calidad de la educación musical a la que aspiramos es esencial desarrollar una perspectiva clara y crítica sobre lo que valoramos y sobre lo que hacemos. (Hennessy, 2015, p. 32).

Consideramos que las nuevas miradas y enfoques de la educación musical deben fomentar un aprendizaje vivencial y activo de modo que resulten más eficaces y más cercanas al alumnado. Esta es la base de las nuevas metodologías activas y participativas, las cuales brindan a los estudiantes oportunidades de explorar y aprender de modo interdisciplinar e intermedial. Proponemos partir de situaciones reales y convertirlas en conflictos cognitivos que estimulen la iniciativa y la creatividad de los estudiantes, que les inviten a observar su entorno, detectar problemas y esgrimir soluciones poniendo en funcionamiento todas sus habilidades y conocimientos musicales para crear soluciones relevantes. La música se convierte así en medio y fin del aprendizaje, en lenguaje comunicativo cotidiano y lenguaje artístico.

Hay otras dos competencias que son sin duda patrimonio de la educación musical (no de modo exclusivo pero sí de modo definitorio y prioritario, por razones obvias): el trabajo cooperativo y la creatividad. La recepción y la creación musical facilitan distintas situaciones de aprendizaje en qué compartir, inter-

cambiar, cooperar, trabajar conjuntamente y llegar a acuerdos es imprescindible: el canto coral, la composición o el análisis compartido de una obra son solo algunas de ellas. Para Rodríguez (2001, p. 50), la creatividad debe ser entendida como la capacidad voluntaria de transformar la realidad. Desde nuestro grupo de investigación, la concebimos como la capacidad de encontrar soluciones estéticas, eclécticas, éticas y alternativas a situaciones vitales que implican tomar decisiones y actuar, y creemos que los especialistas de educación musical no deben renunciar a fomentarla de modo competencial. Así, la educación musical y artística debe albergar objetivos educativos transversales, como la sensibilización estética o la reividindicación.

Para ello, hacer actividades globales aisladas, destinar una parte del horario a plantear cuestiones holísticas o incorporar algunos de los presupuestos teóricos pluridisciplinares es insuficiente si todo ello no se integra en un proyecto de escuela compartido por toda la comunidad (Santos Guerra, 1996, p. 19). Por consiguiente, planteamos avanzar hacia una transformación del paradigma educativo que tenga en cuenta la transversalidad, la interdisciplinariedad y la intermedialidad de forma sistemática. Por un lado, apostamos por la integración de los lenguajes artísticos –y en especial el musical- en todas las áreas del saber, entendiéndolos como recursos comunicativos útiles para vehicular contenidos matemáticos o sociales, entre otras propuestas interdisciplinares. Por el otro, fomentar una concepción de las artes en que todos sus lenguajes se hibriden de todos los modos posibles en pro de la expresividad. Es evidente que las tecnologías nos facilitan en gran manera estos procesos experimentales e innovadores tan propios de la creatividad del siglo XXI, y la escuela debe también jugar con ellos incorporando los nuevos géneros intermediales en el aula.

En este sentido, la introducción de dinámicas como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en el juego o el aprendizaje por proyectos (entre otras metodologías activas), permite abarcar aspectos relacionados con la formación musical, y a su vez conectarlos con otras disciplinas. El objetivo es promover experiencias motivadoras y significativas y conectarlas con las prácticas escolares diarias precedentes y futuras, en una continua reelaboración del propio saber.

REFERENCIAS

- Bravo, R., y De Moya, M. V. (2006). Multiculturalidad musical para las aulas del S. XXI. *Ensayos*, 21, 131-140.
- Cotnoir, C., Paton, S., Peters, L., Pretorius, C., y Smale, L. (2014). *The Lasting Impact of Influential Teachers*. Institute of Education Sciences.
- Decreto 119/2015, del 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria.
- Decreto 187/2015, del 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria.
- De Juncal, A. (2013). Protagonistas de nuestro aprendizaje. *Edetania*, 44, 231-240.
- Dürfeld, M., Schultz, A., Stein, C., Thomack, B., y Zeissig, N. (2018). ID+Lab – Analyzing, Modeling and Designing Interdisciplinarity. En Nuria Rodríguez-Ortega (coord.). *Digital Humanities: societies, policies and knowledge*. *Artnodes*, 22, 34-47. UOC. <http://doi.org/10.7238/a.v0i22.3214>
- Ellen, C. (2010). Teamwork in the Music Room. *Music Educators Journal*, 97, 30-36.
- Fisher, R. (2002). *Creative Minds: Building Communities of Learning for the Creative Age*. Teaching Qualities Initiative Conference. Baptist University.
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía, didáctica de la música*, 41, 49-57.
- Goodman, N. (1976). *Languages of art. An approach to a theory of symbols*. Indianapolis.
- Gómez, I. (1990). *Una propuesta curricular para el ciclo medio de la Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Departamento de Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gustems, J., Burset, S., y Martín, C. (2018). *Educación artística y musical para la educación del s. XXI*. Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos. En Lleixà, T., Gros, B., Mauri, T., y Medina, J.L. (Coords.), *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos* (51-55). Universidad de Barcelona.
- Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical*. Dos décadas de pensamiento y acción educativa. Lumen.
- Hennessy, S. (2015). O jardín o erial: contradicciones entre políticas educativas y prácticas escolares en educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 31-40.
- <https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p031-040>
- Irwin, R. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198-215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Kodaly, Z. (2002). *Music Should Belong to Everyone*. International Kodaly Society.
- Kozak, C. (2019). Poéticas/políticas de la materialidad en la poesía digital latinoamericana. *Perífrasis*, 10 (20), 71-93. <https://doi.org/10.25025/perifrasis201910.20.04>
- Lavega, P., Sáez de Orcáriz, U., Lasierra, G., y Salas, C. (2013). Intradisciplinarietà e Interdisciplinarietà en la adquisición de competencias: estudio de una experiencia de aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 133-145. <https://doi.org/10.6018/reiřop.16.1.179491>
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinarietà en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*, 1, 51-86.
- Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación (BOE Núm. 106 del 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE Núm. 295 del 10 de diciembre de 2013).
- Ley 12/2009, del 10 de julio, de educación (DOGC Núm. 5422 del 16 de julio de 2009).
- Likert, R. (1932). A technique for the Measure-

- ment of Attitude. *Archives of Psychology*, 140, 5-55.
- Masgrau, M., y Kunde, K. (2018). La intermedialidad: un enfoque básico para abordar fenómenos comunicativos complejos en las aulas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 621-637. <https://doi.org/10.5209/ARIS.59812>
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Olcina-Sempere, G., y Ferreira, M. (2020). La didáctica de la expresión musical y la inclusión: un estudio mixto realizado con estudiantes de grado de maestro sobre la importancia de la música en la educación primaria. *ArtsEduca*, 25, 23-39. <http://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.25.2>
- Pérez, M. (2014). El eslabón perdido: teoría del aprendizaje de la música de E. Gordon. Doce notas. <https://www.docenotas.com/118051/el-eslabon-perdido-teoria-del-aprendizaje-de-la-musica-de-e-gordon/>
- Rajewsky, I. (2005). Intermediality, intertextuality, and remediation: A literary perspective on intermediality. *Intermedialités*, 6, 43-64. <https://doi.org/10.7202/1005505ar>
- Rauschecker, J.P. (2014). Is there a tape recorder in your head? How the brain stores and retrieves musical melodies. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 8(149). <https://doi.org/10.3389/fnsys.2014.00149>
- Rodríguez, A. (2001). Futuro y creatividad: una mirada prospectivo-social sobre la creatividad. En Rodríguez, A. (Coord.), *Creatividad y Sociedad: Hacia una cultura creativa en el siglo XXI*. Octaedro/IPSMA.
- Santos Guerra, M. A. (1992). Los efectos secundarios del sistema educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 199, 54-59.
- Santos Guerra, M. A. (1996). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki: Cooperación educativa*, 42-43, 14-27.
- Segarra, I. (1974). *Iniciació a la música*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Serra, J. (1980). La dansa catalana a l'escola. En Figueres, J. (2016). *La dansa a l'escola. El mestratge de Joan Serra*. Rosa Sensat.
- Toscano-Fuentes, C. M., y Fonseca, M.C. (2013). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 197-213. <https://doi.org/10.14201/10361>
- Wolf, W. (1999). *The Musicalization of Fiction: A Study in the Theory and History of Intermediality*. Rodopi