

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO HACIA LAS TENDENCIAS METODOLÓGICAS ACTUALES DE EDUCACIÓN MUSICAL

TEACHERS' PERCEPTION OF CURRENT METHODOLOGICAL TRENDS IN MUSICAL EDUCATION

Unai Martín Garro⁽¹⁾, Cristina Arriaga Sanz⁽²⁾
(1), (2) Universidad del País Vasco (España)

E-mail: unaimartingarro@gmail.com⁽¹⁾; cristina.arriaga@ehu.eus⁽²⁾

ID. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7297-8516>⁽¹⁾;

<https://orcid.org/0000-0003-0981-2905>⁽²⁾

Recibido: 21/01/2019

Aceptado: 12/04/2019

Publicado: 19/08/2019

RESUMEN:

Este trabajo pretende desvelar cuál es la percepción del profesorado acerca de la práctica educativa musical, así como describir la metodología que se utiliza en el aula, con el objetivo de identificar los factores que influyen en la puesta en práctica de tendencias metodológicas actuales. La información se ha obtenido a través de entrevistas en profundidad tanto al profesorado de Música como a tutores. Se ha realizado un análisis de contenido con la ayuda de un sistema categorial. Los resultados muestran que la asignatura de Música está infravalorada con respecto a las demás y que el profesorado tiene dificultades para implementar las metodológicas actuales. Como conclusión se subraya que existe la necesidad de una implicación de la administración para ofrecer cursos formativos relacionados con este tipo de tendencias, tanto musicales como generales.

Palabras clave:

educación musical; limitaciones; percepción del profesorado; tendencias metodológicas actuales; valoración

ABSTRACT:

This paper intends to reveal the teachers' perception about the current practice in musical education, and to describe the teaching methodologies used in classroom, with the aim of identifying the factors that influence the

Martín Garro, U.; Arriaga Sanz, C. (2019). Percepción del profesorado hacia las tendencias metodológicas actuales de educación musical. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 65-89. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8585>

implementation of current methodological trends. Information was obtained through in-depth interviews with music teachers and tutors. Data have been classified according to a categories' system, and a content analysis of these data was performed. The results show that the subject of Music is undervalued compared to other subjects. Also, teachers find difficult to implement current methodological trends. The main conclusion is that there is a need for educational administration's involvement providing training courses on current trends in teaching methodologies.

Keywords:

assessment; current methodological trends; limitations; musical education; teachers' perception

Introducción

La música forma parte de nuestras vidas desde que nacemos. Utilizamos la música para transmitir valores morales y culturales. Sin embargo, cada vez tiene menor presencia en el sistema educativo. Por este motivo, se plantea indagar sobre la situación actual de la educación musical, así como los propios beneficios de la música y los proyectos asociados a tendencias metodológicas actuales que se abordan desde una perspectiva globalizada.

Importancia de la asignatura de Música en el currículum. Situación actual

Desde la puesta en vigor de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre) la enseñanza de la música ha tenido cabida en el sistema educativo. Sin embargo, la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (BOE de 9 de diciembre), señala que la educación artística, en la que se incluye la educación musical, será asignatura optativa. De esta manera, cada comunidad autónoma o centro educativo es el responsable de seleccionar entre las asignaturas optativas para completar el conjunto de materias a impartir, tal como se expone en el texto de la Ley y en los Reales Decretos 126/2014 y 1105/2014 (Cabedo y Díaz, 2015).

Martín Garro, U.; Arriaga Sanz, C. (2019). *Percepción del profesorado hacia las tendencias metodológicas actuales de educación musical*. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 65-89. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8585>

No cabe duda de que esta medida es desfavorable para el desarrollo de una educación integral. La investigación educativa nos ofrece numerosos ejemplos que muestran que las clases de música en la educación obligatoria contribuyen al desarrollo de las capacidades cognitivas, perceptivas y expresivas (Conejo, 2012; Díaz, 2014; Del Campo, 2013). Se trata de un recurso de exteriorización de carácter temporal, sonoro, rítmico y comunicativo, excelente para la formación personal, que contribuye al desarrollo intelectual y al crecimiento personal. Hallam (2010), por su parte, subraya que la educación musical ayuda a mejorar las habilidades lingüísticas y perceptuales, los conocimientos en literatura, matemáticas y numerología, en el desarrollo intelectual, la inteligencia espacial, la creatividad, el desarrollo personal y las habilidades sociales.

La interdisciplinariedad: la música y su relación con el resto de las asignaturas

Asimismo, Gardner (2001) señala que la música es susceptible de proporcionar una tésitura natural para trabajar la interdisciplinariedad. La interdisciplinariedad otorga coherencia a los contenidos y por ello, ayuda a enfrentarse a las actividades con mayor motivación, favoreciendo así el desarrollo individual de cada inteligencia y facilitando la aplicación del conocimiento a situaciones reales (Fraile, 2011; Gardner, 2001).

La música posee una la relación natural con el resto de las asignaturas como, por ejemplo, el lenguaje y los idiomas en general (Besson, Chobert y Marie, 2011; Lafarga, 2008; Giráldez, 1998). También establece conexiones con otras disciplinas como las matemáticas. La literatura científica existente respalda esta relación evidenciando la base matemática que estructura la música. La matemática es la herramienta que sustenta todo proceso físico que produce música, puesto que las tonalidades, los tiempos y la selección de las notas se fundamentan en normas matemáticas (Gértrudix, 2003). Chao, Mato y Chao (2015) corroboran la idea de que gracias a trabajar interdisciplinariamente las Matemáticas y la Música emergen situaciones cotidianas, y así, el aprendizaje resulta práctico, dinámico y motivador. Por esta razón Álvarez, Beltrán, Caballero, Cebrián, Gómez, Mas, y Whitehouse (2016) consideran la

música un recurso útil para establecer conexiones también con la Matemática y el Inglés.

En el caso de las Matemáticas y la Música existen proyectos como el European Music Portfolio (EMP) – Maths: “Sounding Ways into Mathematics” cuya finalidad se centra en ofrecer una educación recíproca que favorezca tanto el aprendizaje de las dos materias como el del resto, beneficiándose de la posibilidad didáctica que nace de la combinación de estas dos disciplinas (Casals, Carrillo & González, 2014).

Metodologías musicales en el siglo XXI

Ciertamente, la música constituye un elemento clave para mejorar el desarrollo del individuo, pero es cierto que para así suceda será también necesario actualizar el enfoque que se otorgará a las prácticas que se llevan a cabo en educación musical. En este sentido López-Peláez (2010) subraya que, más allá de un planteamiento interdisciplinar, es primordial promover un currículum flexible entre las diferentes materias, así como la colaboración entre los y las docentes para diseñar programas pedagógicos conjuntamente.

De este modo, será fundamental enfocar la atención en el alumnado y su participación activa. En esta línea surgieron las metodologías específicamente musicales de principios del siglo XX. Una serie de músicos-pedagogos entre los que destacan Jacques-Dalcroze, Willems, Martenot, Orff, Kodaly y Suzuki, ejercieron una importante influencia en la educación musical. Aunque con diferencias entre sí, coincidieron en situar el acento metodológico en el educando, que participaba de forma activa como intérprete. Posteriormente, en la segunda mitad del siglo XX este interés se centró en la práctica creativa, compartida entre profesorado y alumnado. Se le llamó la generación de los compositores (Hemsey de Gainza, 2004), conformada principalmente por Self, Dennis, Paynter y Schafer. Otros autores como Delalande (2004) concedieron también importancia a la utilización de la tecnología como herramienta didáctica. Existen por tanto una pluralidad de opciones que no son excluyentes entre sí.

No obstante, de acuerdo con Fernández-Jiménez y Jorquera-Jaramillo (2017), es necesario que el profesorado se

enfoque en una práctica que fomente el desarrollo de un pensamiento musical en acción, no solo entendido como interpretación o como práctica musical, o centrado en la adquisición de conocimientos técnico-musicales, sino que adquieran conocimientos, valores y actitudes, relacionados por ejemplo con el género, la inclusión social, el respeto o la convivencia. Son tiempos de cambio para la educación musical, en los que los retos principales se enfocan en el aspecto contextual del proceso educativo y la necesidad de ampliar las concepciones filosóficas para integrar diferentes modelos de aprendizaje musical en los que el impacto de la tecnología será una de las piedras angulares (Giráldez, 2003; Hemsy de Gainza, 1997; Romero, 2004). El desarrollo tecnológico avanza de forma imparable, y es necesario que el profesorado de música se haga cargo de las posibilidades que abren las tecnologías dentro de la educación musical para adecuar los objetivos de aprendizaje a la sociedad actual (Romero, 2004). Giraldez (2013) subraya, además, que el profesorado debe saber qué hacer desde un punto de vista didáctico con las TIC, *buscando nuevos enfoques para la educación artística en la era digital* (Giraldez, 2013, p. 97), aconsejando hacer un uso racional del software, integrando materiales tradicionales y digitales, enfocados desde un ambiente centrado en el aprendizaje del alumnado, y acercarse a los recursos que los estudiantes utilizan para comunicarse.

Desde esta perspectiva, es necesario poner la atención en metodologías activas, que parten de los intereses del alumnado, se plantean en torno a diferentes temas y aglutinan distintas áreas para facilitar un pensamiento crítico y reflexivo como es el caso del Aprendizaje Basado en Proyectos (Trujillo, 2012). Esta metodología se caracteriza por su focalización en el alumnado, pretende lograr su implicación para lograr un aprendizaje significativo producto del proceso de investigación. De este modo, el rol del profesorado se dirige a orientar al alumnado desde el marco constructivista, promoviendo la motivación intrínseca y fomentando el trabajo cooperativo.

Problemática de la investigación

La literatura científica defiende que la música aporta

Martín Garro, U.; Arriaga Sanz, C. (2019). Percepción del profesorado hacia las tendencias metodológicas actuales de educación musical. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 65-89. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8585>

beneficios al desarrollo íntegro del alumnado y favorece el aprendizaje de otras asignaturas debido a las conexiones con diferentes disciplinas o materias. Además, se respalda que la interdisciplinariedad fomenta la motivación y facilita el aprendizaje. Asimismo, se pone de manifiesto la necesidad de renovar o actualizar los métodos de enseñanza musical. Por tanto, dada la postura de estas investigaciones de referencia, surge la necesidad de conocer la praxis diaria de los y las docentes y su percepción hacia la posibilidad de llevar a la realidad tendencias metodológicas actuales. Asimismo, el análisis de la perspectiva del profesorado acerca de la consideración de la música como herramienta interdisciplinar es escaso.

De acuerdo con lo expuesto, los objetivos con los que se plantea esta investigación son los siguientes:

Objetivos

1. Identificar las percepciones del profesorado acerca de la práctica educativa musical.
2. Describir las metodologías llevadas a cabo en el aula.
3. Identificar los factores que posibilitan o dificultan la puesta en práctica de metodologías actuales.

Método

El enfoque que se le atribuye a esta investigación es de carácter cualitativo, realizándose entrevistas en profundidad. De acuerdo con Vaquero, Garay y Ruiz de Arcaute (2015) el enfoque cualitativo se justifica porque se centra en comprender el aspecto subjetivo de la realidad desde la perspectiva de la experiencia de las personas. Igualmente, Denzin y Lincoln (2012) subrayan la importancia de investigar acerca del objeto de estudio desde el punto de vista de las personas, su propio contexto y el significado que asignan al conocimiento.

A continuación, se describe la muestra, los instrumentos y la metodología llevada a cabo.

Participantes

Han participado siete centros de la Comunidad Autónoma Vasca y un centro de Cantabria, siete de ellos son públicos y uno concertado. Se ha realizado una entrevista en profundidad a once docentes de Educación Primaria, de las cuales siete trabajan actualmente como profesoras de Música. La edad de las participantes se sitúa entre los 33 y los 59 años. Es necesario aclarar que los criterios de selección se han establecido en base a la disponibilidad y a la posibilidad de acceso (Vaquero et al., 2015). En la tabla 1 se recogen las características docentes y académicas del profesorado entrevistado:

<i>Descripción de las participantes</i>				
Codificación	Escuela	Edad	Especialidad	Formación
C1_T	Pública	55	Tutora	Graduada en Educación Primaria e Infantil Estudios musicales superiores de piano, solfeo y pedagogía musical
C2_T	Pública	33	Tutora	Graduada en educación primaria
C3_M1	Pública	28	Música	Graduada en Artes Escénicas e Interpretación y en Educación Primaria con mención musical
C3_M2	Pública	55	Música	Graduada en Educación Primaria y Grado Medio en Conservatorio de piano
C3_T	Pública	60	Tutora	Graduada en educación primaria

Martín Garro, U.; Arriaga Sanz, C. (2019). *Percepción del profesorado hacia las tendencias metodológicas actuales de educación musical*. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 65-89. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8585>

C4_T1	Pública	57	Tutora	Graduada en Historia y Grado Medio en Conservatorio de piano
C4_T2	Pública	33	Tutora	Graduada en Educación Primaria e Infantil
C5_M	Pública	43	Música	Graduada en Educación Primaria y cursados 5 años de solfeo, 3 de piano y 2 de coro en la Escuela de Música
C6_M	Pública	41	Música	Graduada en Educación Primaria, habilitada para ejercer de profesora de piano y licenciada en Musicología
C7_M	Pública	39	Música	Graduada en Educación Primaria con mención musical y cursados 4 años de violín en Conservatorio
C8_M	Concertada	48	Música	Graduada en Educación Primaria con mención musical y estudios superiores de piano
C9_M	Pública	35	Música	Graduada en Educación Primaria con mención musical, en inglés y en educación física. Licenciada en Psicopedagogía

Tabla 1: Caracterización del profesorado participante

Martín Garro, U.; Arriaga Sanz, C. (2019). Percepción del profesorado hacia las tendencias metodológicas actuales de educación musical. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 65-89. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8585>

La investigación tuvo en cuenta las normas éticas de confidencialidad y conservación segura de datos de las personas participantes.

Instrumento

La información se ha obtenido a través de una entrevista en profundidad, previamente validada por dos expertos y dirigida tanto a docentes de Música como a tutoras de Educación Primaria. Tras el proceso de validación se ajustaron algunas de las cuestiones para no dirigir las posibles respuestas y se decidió incluir en la muestra profesorado no específico de música para contrastar las percepciones acerca de la asignatura por parte del resto del profesorado. Los tópicos de dichas entrevistas fueron: percepción hacia la asignatura de Música, conocimiento y utilización de metodologías interdisciplinares, de la metodología basada en proyectos, características de su propia metodología, necesidades y posibles factores que limitan su rol docente. La entrevista realizada a las tutoras incluye preguntas únicamente acerca de los dos primeros tópicos.

De acuerdo con los objetivos de la investigación mencionados previamente se establecieron una serie de categorías. El análisis de las respuestas obtenidas a lo largo de las entrevistas dio lugar a la creación de una serie de subcategorías que se explicarán a continuación. Por tanto, se ha seguido un proceso inductivo-deductivo para la asignación de cada una. Inductivo, porque surgen de las respuestas y deductivo, puesto que se sustentan en las preguntas que están basadas en la revisión bibliográfica (Vizcarra, Macazaga & Rekalde, 2016).

Procedimiento y análisis de datos

La investigación ha sido descrita ante las participantes. Las entrevistas han sido grabadas en audio y posteriormente han sido transcritas. Para el estudio de los datos recogidos se utilizó la técnica de análisis de contenido, agrupando los datos de acuerdo con los tópicos mencionados, para obtener así resultados relacionados con los objetivos de la experiencia (Atkinson & Coffey, 2003). De esta manera, se ha realizado un sistema de subcategorías para clasificar la información y organizar los

resultados. Se ha utilizado el programa informático Microsoft Office Excel 2010 para asignar los porcentajes a cada subcategoría. Para ello, se ha tenido en cuenta el número de voces que aparecen en cada subcategoría con respecto al número de recursos totales de cada categoría, con el fin de clarificar la frecuencia de cada subcategoría. Las cantidades de recursos y voces quedan recogidas en la Tabla 1. Para conocer la identidad de cada persona entrevistada se han asignado códigos, teniendo en consideración la codificación de otros estudios cualitativos (Vizcarra et al., 2016). Para muestra, (C3_T) en el cual primero se especifica el centro (C1, C2, C3...) y después la especialidad, tutora, T y especialista en Música, M.

Dimensión	Categoría	Subcategoría	N.º de recursos	Nº de voces	%
	Percepción de la música		12		100
		Significado positivo		12	100
		Creer que está infravalorada		9	75
		Proponen cambios en la asignatura		7	58.33
	Tendencias metodológicas actuales		12		100
		Las conocen		4	33.33
		Creer en el beneficio de articular la Música con otras asignaturas		12	100
	Necesidades		12		100
		Administración		9	75
		Centro		7	58.33
		Formación		12	100

Martín Garro, U.; Arriaga Sanz, C. (2019). Percepción del profesorado hacia las tendencias metodológicas actuales de educación musical. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 65-89. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8585>

	Metodología musical		7		100
		Se apoyan en la propia experiencia		3	42.86
		Utilizan técnicas específicas		4	57.14
		Utilizan un método concreto		2	28.57
	Limitaciones		7		100
		Externas		7	100
		Propias		4	57.14
		Emplean estrategias para enfrentarse a ellas		6	85.71
		Manifiestan disconformidad hacia el currículum		3	42.86

Tabla 2: Sistema Categorical Asociado a Percepciones del Profesorado

Resultados

En este apartado se muestran los resultados obtenidos a través de las entrevistas al profesorado, clasificados en función de las categorías anteriormente mencionadas.

Los resultados están ordenados en dos grupos, debido a que las tutoras que participan en la investigación no responden a algunas preguntas relacionadas con la práctica docente musical, por lo que no toman parte en algunas categorías, tal y como indica la Tabla 2. Por consiguiente, en primer lugar, se procede a analizar las categorías en las que participan todas las profesoras y, posteriormente, se ahonda en el resto de las categorías, de las cuales son partícipes únicamente las profesoras de Música.

- Todas las participantes

Percepción de la música

Todas las entrevistadas otorgan un gran valor a la música. Señalan que la música promueve actividades de cooperación, fomenta el intercambio de ideas y mejora el respeto mutuo. Con todo, muestran puntos de vista diferentes sobre la percepción de la asignatura de Música. La mayoría de las respuestas registradas, nueve de ellas, afirman que dicha asignatura está subestimada en comparación con el resto y una opina que la percepción acerca de la asignatura está supeditada por la implicación del docente. Sólo dos profesoras, concretamente dos tutoras, piensan que está bien valorada. Además, la opinión de las tutoras difiere a la de las especialistas de música, puesto que de las cinco tutoras solo una considera que la asignatura se infravalora.

Creo que no se le da a la música la importancia que debería. El alumnado únicamente tiene una sesión de 45 minutos a la semana de Música que normalmente se reducen a 35 minutos. Considero que el alumnado debería poder tener más sesiones de Música a la semana. (C4_T)

Hay de todo. Para ciertos adultos y adultas es algo importante a lo que habría que darle más importancia, ya que, aunque no vayamos a crear profesionales, desarrolla partes del cerebro y habilidades psicomotrices que otras áreas no. Por otro lado, otros y otras solo la consideran una asignatura "maría" a la que no dan ningún tipo de importancia. (C7_M)

Las profesoras explican que el alumnado siente menor presión en comparación con otras asignaturas ya que la consideran de menor importancia, por lo que se relajan y esto dificulta llevar a cabo las actividades del aula con seriedad. No obstante, el alumnado muestra mayor disposición e implicación ante actividades realizadas fuera del centro escolar como conciertos didácticos.

Hay bastantes alumnos y alumnas de la escuela que realizan estudios de música de manera extraescolar y eso es buena

Martín Garro, U.; Arriaga Sanz, C. (2019). Percepción del profesorado hacia las tendencias metodológicas actuales de educación musical. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 65-89. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v016.8585>

señal. Las familias se implican y reciben las propuestas de las actividades que realizamos con satisfacción, por ejemplo, los conciertos didácticos que se nos proponen dentro del horario lectivo. (C8_M)

Cabe señalar que cuatro entrevistadas explican la disposición a considerar que el especialista de Música debe encargarse de la organización de las celebraciones anuales o fiestas tradicionales, condiciona en gran medida su propia planificación, que además se ve limitada por el escaso tiempo disponible para la realización de la asignatura.

Pienso que sobre todo se le otorga la función de preparar las canciones que suelen formar parte de las actividades relacionadas con el folklora y celebraciones anuales: Olentzero, Agate Deuna, Navidad, Fiesta de Fin de Curso... (C4_T)

También se menciona el desconocimiento de algunos padres y algunas madres sobre las actividades que se llevan a cabo en clases de Música, dado que estos reflejan ideas preconcebidas de lo que se imparte, alejadas de la realidad en la mayoría de las ocasiones. Predomina el prejuicio de que las clases de Música deban basarse en el aprendizaje de la notación musical cuyas tareas principales giren entorno al pentagrama.

Los padres y madres muchas veces creen que la preparación que se ofrece en el centro está orientada a una carrera musical, muchos no saben muy bien lo que se hace en el aula de Música, preguntan si hacen solfeo o qué hacen... Pero la información que nos facilitan a nosotros no nos indica que debemos trabajar eso, más bien se promulga que la música debe servir para despertar una sensibilidad especial hacia la misma o para despertar una serie de capacidades que no se trabajan en otras asignaturas. (C3_T)

Respecto a las proposiciones de cambio, las tutoras subrayan que existe la necesidad de renovar, pero no proponen medidas concretas. Sin embargo, las siete docentes especialistas

proponen cambios en la asignatura. Consideran que la ampliación del horario lectivo dedicado a la Música corresponde a la medida más favorecedora, dado que la programación actual no se ajusta a la disposición del tiempo. Aunque dos profesoras subrayan la importancia de reajustar la ratio alumnado/profesorado, de la misma manera que critican la sobrevaloración del aprendizaje asociado al lenguaje musical.

Cambiaría la duración, la ratio y el diseño curricular. Pondría el lenguaje musical en último lugar, no digo que lo quitaría, pero no le daría ninguna importancia al 2/4 si luego una criatura no es capaz de coger un xilófono y crear su propia melodía, y me encuentro este caso a menudo. Saben lo que es una negra y una corchea, pero no pueden crear. (C3_M1)

Tendencias metodológicas actuales

Las tutoras entrevistadas no tienen referencias sobre metodologías de carácter interdisciplinar, como el aprendizaje basado en proyectos sobre iniciativas que unan Música y Matemáticas. Entre las profesoras especialistas, cuatro docentes manifiestan que las conocen, de las cuales dos las explican extensamente, concretamente aquellas docentes con menos experiencia laboral. Las tres profesoras restantes declaran no tener apenas conocimiento acerca de las mismas.

Entre todas las entrevistadas solo una identifica y explica proyectos que relacionan la Música y la Matemáticas, como "Sounding Ways into Mathematics", mientras que otra conoce prácticas concretas en las cuales se integran estas dos materias. No obstante, el resto de las profesoras expresa su interés en conocer este tipo de metodologías y además, muestran conocimiento de la relación existente entre la Música y la Matemática. Es preciso señalar que una de las tutoras utiliza la música como recurso interdisciplinar para enseñar ciertos conceptos, a través de algunos juegos como el dominó o el bingo.

Respecto a la posibilidad de trabajar otras materias a través de la música, existe unanimidad en las respuestas a favor de considerar esta asignatura como herramienta útil para dicho fin.

Martín Garro, U.; Arriaga Sanz, C. (2019). Percepción del profesorado hacia las tendencias metodológicas actuales de educación musical. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 65-89. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8585>

Pero subrayan una serie de condiciones necesarias para llevarlo a cabo: implicación del profesorado, conocimiento en el tema y la interdisciplinariedad como recurso vehicular. También se menciona la aplicabilidad de la música a materias concretas como el inglés, así como su propio valor intrínseco para favorecer el desarrollo de algunas capacidades como la memoria.

La música, sobre todo si se trabaja a través de proyectos, puede ser utilizada para trabajar la expresión oral, escrita, la representación teatral... También con la plástica; para realizar materiales para teatros, instrumentos... e incluso con las Matemáticas; para trabajar medidas, compases, tempo... (C3_M2)

Necesidades

Las necesidades de las profesoras aluden a las circunstancias o hechos que consideran fundamentales para mejorar el desempeño de su labor como docentes y para adquirir el conocimiento requerido para abordar metodologías actuales. Es preciso indicar, que la mayor cantidad de referencias pertenecen a las necesidades formativas. Con todo, las docentes señalan otro tipo de necesidades de naturaleza colaborativa, dado que consideran que conocer la práctica de otros docentes enriquece el desempeño individual.

Nueve profesoras manifiestan su descontento hacia la administración. Algunas ofrecen respuestas ambiguas y poco centradas en el tema, explicando que la situación debería cambiar o que la administración debería valorar más la Música. Otras docentes presentan soluciones más específicas, entre aquellas con menos experiencia existe una tendencia a subrayar la necesidad de invertir más tiempo en la asignatura de Música, tanto para organizar las clases como para su propia enseñanza. Por otro lado, las docentes más experimentadas mencionan la necesidad de una mayor implicación económica por parte de la administración a la hora de organizar cursos formativos, y otra hace referencia a la falta tanto de seminarios, como de asesores o asesoras especializados en Música en los Berritzegunes¹.

Por otro lado, siete profesoras expresan la necesidad de un cambio proveniente del centro educativo. Las tutoras manifiestan la

importancia del consenso y de una mayor coordinación por parte del profesorado, en cambio las docentes de Música destacan que también es necesaria la colaboración y el respeto por parte del resto del profesorado, puesto que reciben menos ayuda de la que consideran pertinente para preparar las representaciones anuales y en la mayoría de las ocasiones estas son las responsables de tareas de mantenimiento que no consideran que sean de su incumbencia como por ejemplo el mantenimiento del material escolar que se utiliza en las aulas de música, generalmente instrumentos musicales.

Un aula de Música con instrumentos en buenas condiciones es un sueño que por desgracia pocas veces se da. (C7_M)

Respecto a las necesidades formativas, todas las profesoras coinciden en señalar su importancia. Afirman que la psicología debería tener mayor importancia en la formación del profesorado. En ocasiones se sienten poco preparadas para afrontar algunos problemas cotidianos en el aula y atribuyen esa inseguridad a la falta de formación psicológica. Asimismo, la formación en actividades prácticas y la cooperación, es decir, el intercambio de experiencias con los profesores, se manifiesta en gran medida. Por otro lado, existe curiosidad por conocer estrategias de otros profesores, así como los métodos de evaluación, dada la complejidad de dicha tarea. Los cursos formativos también son mencionados a pesar de aparecer en un segundo plano. Las profesoras muestran interés por realizar cursos que les permitan enseñar música de otro modo. No obstante, tal y como subraya una docente, algunos cursos del Gobierno Vasco orientados al profesorado de Música se realizan en el horario lectivo, por lo que se dificulta su asistencia.

El Gobierno Vasco viene organizado jornadas para maestros de música los jueves. En algunos centros te ponen mala cara si dices que vas a ir, a pesar de que es una cosa formativa dentro del horario lectivo, pero a veces no gusta. Las veces que he ido me ha parecido una jornada interesante. (C9_M)

Martín Garro, U.; Arriaga Sanz, C. (2019). Percepción del profesorado hacia las tendencias metodológicas actuales de educación musical. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 65-89. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8585>

- Profesorado de Música

Metodología musical

La metodología llevada a cabo en el aula de Música difiere entre la mayoría de las docentes. Tres profesoras de Música indican que no se basan en un método concreto para impartir clases, sino que se apoyan en su propia veteranía y priorizan establecer un ambiente adecuado de respeto.

No seguimos un método concreto, no hay libro de texto. Utilizamos varias estrategias pero la fundamental sería trabajar diferentes aspectos de forma globalizada a través de la audición activa. Podemos partir de una imagen, un musicograma, una historia para vivir o analizar la obra que estamos escuchando. (C3_M2)

Entre las cuatro profesoras que desarrollan su docencia a través de algunas técnicas o estrategias, dos profesoras subrayan la utilización de métodos más tradicionales como el método de Kodaly o Willems. Sin embargo, el resto de las docentes de Música no menciona ningún método concreto, aunque señalan que emplean algunas técnicas o estrategias para llevar a cabo sus clases, como la repetición o la improvisación, fundamentalmente para desarrollar la creatividad. Sin embargo, al alumnado se le dificulta abordar este tipo de tareas por falta de experiencia ante las mismas, puesto que en ocasiones se sienten bloqueados ante tanta libertad y además surgen problemas de disciplina.

Intento basar mis clases en la improvisación, en la escucha, en el desarrollo de la sensibilidad y la libertad, pero claro, esto es lo que intento. Lo que me encuentro es que las niñas y niños no están acostumbrados a la libertad, y se bloquean, o piensan que la clase es el recreo. (C3_M1)

Limitaciones

Las limitaciones aluden a las dificultades, inconvenientes u obstáculos en su propia labor como docentes, así como para llevar a la práctica metodologías actuales concretamente el aprendizaje basado en proyectos. Conviene señalar que todas las profesoras

Martín Garro, U.; Arriaga Sanz, C. (2019). Percepción del profesorado hacia las tendencias metodológicas actuales de educación musical. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 65-89. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8585>

manifiestan limitaciones de naturaleza externa, es decir, el profesorado de Música manifiesta que las dificultades de su práctica docente tienen su origen en mayor grado en aspectos externos a las dinámicas del aula, aunque también manifiestan preocupaciones relacionadas con la conducta del alumnado en un ambiente de libertad.

En primer lugar, según explican seis de las participantes, la falta de tiempo es la razón principal que dificulta llevar a la praxis este tipo de métodos, debido a la reducción del número de horas lectivas y a que en su centro de trabajo parece asumirse que las actividades generales establecidas, es decir, las celebraciones anuales o representaciones de fiestas tradiciones completan la mayor parte de la programación.

Por otro lado, la falta de coordinación o implicación del resto del profesorado, mencionado por tres profesoras, también supone una limitación importante, presentada como consecuencia de la falta de tiempo, así como del elevado número de estudiantes a los que tienen que atender.

En la dinámica de la escuela tenemos establecidas actividades generales, que están muy bien, pero que con ellas solamente, ya se completa gran parte de la programación de Música: Santo Tomás, Olentzero, Agate Deuna,... (C3_M2)

Se podría utilizar la música para trabajar diferentes asignaturas, pero habría que cambiar la estructura organizativa del centro. Si un maestro, una maestra de Música tiene que atender a 18 grupos diferentes con una sesión semanal, difícilmente puede trabajar otras cosas, bastante tiene con saber el nombre de sus alumnos. (C9_M)

La falta de disciplina del alumnado, como se ha mencionado anteriormente, la falta de control sobre los medios tecnológicos y la ratio actual de alumnado – profesorado son otras de las limitaciones existentes, aunque aparecen en un segundo plano. Por otro lado, cuatro de las profesoras mencionan limitaciones propias, las cuales indican que las profesoras no se sienten formadas para abordar este tipo de enfoques innovadores de enseñanza. Además, una de ellas

subraya la dificultad que conlleva el hecho de ser la única profesora de Música del centro. Esto afecta negativamente a su desempeño profesional, ya que en ocasiones se siente sola para enfrentarse a los problemas cotidianos de su labor.

Seis de las profesoras utilizan algunas estrategias para hacer frente a estas limitaciones. Mencionan la paciencia, la adaptación, tanto a los medios disponibles como a las circunstancias y la búsqueda de ayuda en otros compañeros de trabajo como las medidas más comunes para superar dichas limitaciones.

Lo más importante es saber mantener la atención y la motivación para que el alumnado no se disperse y no surjan conductas disruptivas. (C6_M)

En otro orden de ideas, tres de las seis respuestas obtenidas manifiestan un descontento hacia el currículum, fundamentalmente por su desajuste en la organización entre los contenidos y el tiempo establecido.

En el caso de la Música o de la educación artística, en general, falta adecuación de los contenidos y organización a la hora de elaborar una programación que se pueda llevar cabo en su totalidad en un curso; con una sesión a la semana de 45 minutos es difícil. (C8_M)

Tres de ellas declaran que, pese a la supeditación del currículum, se sienten con libertad de planificar su propia labor como docentes, alegando que el currículum es suficientemente flexible y abierto como para ofrecer libertad para trabajar lo que se considera prioritario.

Creo que nadie controla en absoluto lo que se aprende en esta asignatura, por lo que hay mucha libertad, por no decir libertad absoluta para plantear todo tipo de aprendizajes con cualquier metodología, siempre que se disponga de los medios materiales, humanos y físicos que se necesiten. (C5_M)

Discusión de resultados

Los resultados muestran que el profesorado valora positivamente la presencia de la Música en el currículum, pero no percibe esta valoración positiva por parte de la administración, el resto del profesorado y las familias. Esto se refleja en la escasa presencia horaria de la asignatura, la falta de recursos y materiales, en que se les requiera para preparar eventos durante el curso, de forma que ven condicionada su programación, e incluso el hecho de que las tutoras crean que esto debe ser así. Estas circunstancias son las que llevan a omitir el propio valor intrínseco de la asignatura (Peñalba, 2017; Fernández-Jiménez y Jorquera-Jaramillo, 2017).

En cuanto a la metodología que se lleva a cabo en el aula, la cual se relaciona con el segundo objetivo, cabe destacar que es eminentemente de carácter tradicional. Solo dos profesoras hacen referencias a metodologías musicales, y cuando lo hacen podemos afirmar que son de carácter tradicional, ya que sólo se mencionan músico-pedagogos de principios del siglo XX como Kodaly y Willems, y no hay ninguna referencia a la posterior generación de compositores, o a la utilización de la tecnología como herramienta didáctica, tal y como reivindican diferentes autores ya mencionados (Delalande, 2004, Giráldez, 2003, 2103; Hemsy de Gainza, 1997; Romero, 2004). Sólo dos docentes afirman hacer uso de técnicas o estrategias para desarrollar la creatividad en sus clases, encontrando dificultades. Además, todas las respuestas centran la educación musical en la adquisición de conocimientos técnico-musicales, obviando retos más actuales relacionados con la necesidad de ampliar las posibilidades de la educación musical y vincularla con cuestiones como el aprendizaje de valores como el género, la inclusión social, el medio ambiente, el respeto o la convivencia (Fernández-Jiménez y Jorquera-Jaramillo, 2017, Hemsy de Gainza, 1997; Romero, 2004). No obstante, todas las entrevistadas manifiestan la necesidad de conocer metodologías para enseñar música de otro modo.

De acuerdo con el tercer objetivo, la falta de formación, el tiempo y la organización curricular son los factores principales para la puesta en práctica de tendencias metodológicas actuales. El interés del profesorado es elevado, pero no se sienten preparados para realizar un cambio en esta dirección (Chao, Mato y López,

2015; López-Peláez, 2010). De la misma manera, existe una confusión terminológica entre el profesorado por ejemplo al confundir determinados materiales didácticos con metodologías, lo que se puede relacionar, como manifiestan López-León, Lorenzo-Quiles y Rita (2015) con carencias en la formación continua. Consideramos favorable una implicación mayor por parte de la administración para ofrecer cursos formativos relacionados con este tipo de metodologías actuales tanto musicales como generales, y que se debe impulsar a través de dar importancia a las voces de los profesionales que se ocupan de dicha actividad diaria (Cobo, Vaamonde, Herrero y Cabedo, 2016). También se manifiesta la necesidad de que el profesorado de música disponga de espacios participativos para poder poner en común diferentes puntos de vista sobre las necesidades de la labor docente, y donde se favorezca la cooperación, coordinación y comunicación entre el profesorado para favorecer la reciprocidad y el enriquecimiento del ejercicio docente (Bautista et al., 2016).

Conclusiones

De acuerdo con lo expuesto, concluimos considerando de vital importancia indagar maneras para promover el reconocimiento de la educación musical. Por ello, se manifiesta la necesidad de llevar a cabo líneas de investigación orientadas a trabajar en el diseño de actividades artísticas en la comunidad, siendo de especial interés la colaboración del profesorado de Música, con el objetivo de llevar a la práctica este tipo de iniciativas y construir conciencia sobre el valor de la educación musical. Además, las actividades de formación continua del profesorado deben orientarse hacia la utilización de metodologías contemporáneas, relacionadas con la utilización de metodologías activas, tecnología y acciones relacionadas con el aprendizaje de valores. Por tanto, subrayamos la necesidad de un cambio global, desde una perspectiva colaborativa entre instituciones y profesionales, cuyos cimientos se originan en el respeto mutuo y una comunicación adecuada, para ofrecer a la educación musical un lugar y una consideración más trascendental.

Referencias

Álvarez, T.; Beltrán, A.; Caballero, A.; Cebrián, L.; Gómez, P.L.; Mas, N. & Whitehouse, J. (2016). La música vista a través de futuros docentes: ¿la formación musical sirve a los maestros generalistas de primaria? *Artseduca*, 14, 52-75.

Atkinson, P., & Coffey, A. (2003). Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. *Inside interviewing: New lenses, new concerns*, 415-428.

Bautista, A.; Toh, G. y Wong, J. (2016). Primary school music teachers' professional development motivations, needs, and preferences: Does specialization make a difference? *Musicae Scientiae*, 22(2), 196-223.

Besson, M.; Chobert, J. y Marie, C. (2011). Transfer of training between music and speech: common processing, attention, and memory. *Frontiers in psychology*, 2, 94.

Cabedo, A.; Díaz, M. (2015). Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 268-295.

Callejón, M. D.; Pérez-Roux, T. (2010). De la interdisciplinariedad al enfoque integrador de los diferentes saberes artísticos. *Arte y Movimiento*, 2, 41-53.

Casals, A.; Carrillo, C. y González-Martín, C. (2014). La música también cuenta: Combinando matemáticas y música en el aula. *Revista Electrónica LEEME*, 34, 1-17.

Chao, R.; Mato, M. D. y López, A. M. (2015). ¿Se trabajan de forma interdisciplinar música y matemáticas en educación infantil? *Educação e Pesquisa*, 41(4), 1009-1022.

Chao, R.; Mato, M. D. y Chao, A. (2015). Actividades interdisciplinares de matemáticas y música para educación infantil. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6, 32-36.

Cobo, J.; Vaamonde, S.; Herrero, S., & Cabedo, A. (2016). Reflexiones en torno a las percepciones de docentes de música en su actividad profesional: cuestiones acerca de organización curricular y tiempo. *Quaderns de Didàctica Artística*, 4, 44-52.

Collins, A. (2013). Neuroscience meets music education: Exploring the implications of neural processing models on music education practice. *International Journal of Music Education*, 31(2), 217-231.

Conejo, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 263-278.

Delalande, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. *Comunicar*, 23, 17-23.

Martín Garro, U.; Arriaga Sanz, C. (2019). Percepción del profesorado hacia las tendencias metodológicas actuales de educación musical. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 16, setembro, 2019, 65-89. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v016.8585>

Del Campo, P. (2013). La música en musicoterapia. *Brocar*, 37, 145-154.

Denzin, K. y Lincoln, Y. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin, K. y Lincoln, Y., *El campo de la investigación cualitativa* (pp., 43-102). Barcelona: Gedisa.

Díaz, M. (2014). Enseñar música en el siglo XXI. En A. Giráldez (coord.) *Didáctica de la música en primaria* (pp. 13-30). Madrid: Síntesis.

Fernández-Jiménez, A.; Jorquera-Jaramillo, M. C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 95-107.

Fraila, A. (2012). Evaluación formativa e interdisciplinariedad: Análisis de dos asignaturas con el mismo sistema de evaluación. *Psychology, Society and Education* 4(1), 5-16.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Gétrudix, M. (2003). *Música, narración y medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones del Laberinto.

Giráldez, A. (1998). Del sonido al símbolo y a la teoría. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 11, 7-14.

Giráldez, A. (2003). La educación musical a las puertas del siglo XXI. *Eufonía: Didáctica de la música*, 27, 69-76.

Giráldez Hayes, A. (2013), Enseñar artes en un mundo digital: Diez propuestas para la formación del profesorado/Teaching the arts in a digital world. Ten proposals for teacher training. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG*, 3: 5, 85-104.

Gutiérrez, R.; Cremades, A. y Pérez, B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria. *Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas*, 25, 151-161.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.

Hallam, S. (2017). The impact of making music on aural perception and language skills: A research synthesis. *London Review of Education*, 15(3), 388-406.

Hemsey de Gainza, V. (1997). La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI. Buenos Aires: Guadalupe.

Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81.

Jauset, J. A. (2011). *Música y neurociencia: La musicoterapia*. Barcelona: Editorial UOC.

Martín Garro, U.; Arriaga Sanz, C. (2019). *Percepción del profesorado hacia las tendencias metodológicas actuales de educación musical*. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 65-89. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8585>

Jauset, J. A.; Martínez, I. y Añaños, E. (2017). Music learning and education: Contributions from neuroscience/Aprendizaje musical y educación: Aportaciones desde la neurociencia. *Cultura y Educación*, 29(4), 833-847.

Lafarga, M. (2008). Principios generales del desarrollo musical y del desarrollo lingüístico. *Eufonía: Didáctica de la música*, 43, 7-18.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE de 10 de diciembre).

López-León, R.; Lorenzo-Quiles, O. y Rita, A. R. (2015). Music education in Puertorican elementary schools: A study from the perspective of music teachers. *International Journal of Music Education*, 33(2), 146-162.

López-Peláez, M. P. (2010). El papel de la música y las artes en una educación integral. *Arte y Movimiento*, 3, 37-44.

Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127.

Pino, M. (2011). Reflexiones sobre música y neurociencia. *Revista Medicina y Humanidades*, 3, 42-50.

Rodríguez-Bonces, M. (2017). A basis for the design of a curriculum incorporating music and drama in children's english language instruction. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 19(2), 203-223.

Romero J. B. (2004). Las nuevas tecnologías y la expresión musical, otros lenguajes en la educación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 23, 25-30.

Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: Una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonía. Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15.

Vaquero, A.; Garay, B. y Ruiz de Arcaute, J. (2015). La importancia de las experiencias positivas y placenteras en la promoción de la actividad física orientada hacia la salud. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(2), 168-181.

Vizcarra, M. T.; Macazaga, A. M. y Rekalde, I. (2016). ¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje? *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 281-301.

Para saber más sobre los autores...

Unai Martín Garro

Maestro de Educación Primaria, especialidad de Educación Musical. Tras la realización del Máster en Psicodidáctica en la Universidad del País Vasco,

Martín Garro, U.; Arriaga Sanz, C. (2019). Percepción del profesorado hacia las tendencias metodológicas actuales de educación musical. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 16, setembro, 2019, 65-89. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8585>

ha comenzado los estudios de doctorado siendo sus intereses de investigación la formación continua del profesorado y la música como elemento disciplinar en Educación Primaria.

Cristina Arriaga Sanz

Profesora titular del área de Didáctica de la Expresión Musical en la Facultad de Educación de Bilbao (Universidad del País Vasco). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por esta misma universidad y titulada en Pedagogía Musical. Es miembro del consejo de dirección de la Revista de Psicodidáctica y del consejo editorial de la revista Eufonía: Didáctica de la Música. Ha realizado trabajos y publicaciones acerca de la motivación para el aprendizaje de música en primaria, principalmente en su relación con las formas de actuación del profesorado y las interacciones que se producen durante la práctica educativa musical. También ha investigado acerca de la música tradicional y su aplicación didáctica, el uso de los recursos multimedia en la formación artística del alumnado de Magisterio y los valores y la educación musical.

Como citar este artículo...

Martín Garro, U.; Arriaga Sanz, C. (2019). Percepción del profesorado hacia las tendencias metodológicas actuales de educación musical. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 16, 65-89.

DOI: [http:// dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8585](http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8585)

¹ Se configuran como Servicios de Apoyo de carácter zonal y/o territorial para la innovación y mejora de la educación en los niveles de enseñanza no universitaria.