
Percepciones del alumnado de grado en educación primaria sobre la formación musical adquirida antes de sus estudios universitarios

Perceptions of degree students in primary education about the musical training acquired before their university studies

小学教育的大学生对大学学习之前接受的音乐训练的看法

Восприятие студентами музыкального педагогического вуза их образования, полученного до университета

Francisco César Rosa Napal

Universidade da Coruña
francisco.napal@udc.es
<https://orcid.org/0000-0003-2916-8707>

Mercedes González-Sanmamed

Universidade da Coruña
mercedes.gonzalez.sanamamed@udc.es
<https://orcid.org/0000-0002-3410-6810>

Pablo César Muñoz Carril

Universidade de Santiago de Compostela
pablocesar.munoz@usc.es
<https://orcid.org/0000-0001-5417-8136>

Isabel Romero Tabeayo

Universidade de Santiago de Compostela
isabel.romero.tabeayo@usc.es
<https://orcid.org/0000-0002-4695-0138>

Fechas · Dates

Recibido: 2020-04-15
Aceptado: 2020-06-03
Publicado: 2020-06-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Rosa, F. C., Seijo, D., González-Sanmamed, M., Muñoz, P. C., & Romero, I. (2020). Percepciones del alumnado de grado en educación primaria sobre la formación musical adquirida antes de sus estudios universitarios. *Publicaciones*, 50(1), 319–340. doi:10.30827/publicaciones.v50i1.15980

Resumen

La educación musical constituye un componente imprescindible de la formación integral que debe proporcionarse a la ciudadanía, y para ello es necesario que los docentes tengan la necesaria preparación que les permita no solo enseñar música, sino también hacer de la música un bien cultural accesible a todas las personas. El propósito general de este trabajo es analizar la apreciación del futuro profesorado sobre diferentes aspectos de su formación musical antes de su ingreso en las facultades de ciencias de la educación para contar con datos que permitan la optimización de su formación didáctico-musical. Para ello, se realizó una investigación de carácter descriptivo a través de un cuestionario elaborado *ad hoc*, y que fue respondido por 302 alumnos y alumnas del Grado de Educación Primaria de las tres universidades públicas de Galicia. Entre los resultados cabe destacar que en Educación Primaria la asignatura de música ha estado mucho más presente que en Secundaria y en Bachillerato. Y, aunque los estudiantes le otorgan igual importancia que a las demás asignaturas, reconocen que no goza del mismo reconocimiento social. Mayoritariamente, se valora el aporte de la música en el desarrollo de la creatividad, aunque se indica que el nivel de conocimientos adquiridos es bajo. El análisis de la formación musical con la que se accede a la carrera de Magisterio resulta muy relevante, por cuanto podría valorarse como uno de los referentes para definir y estructurar el conjunto de contenidos imprescindibles para una adecuada formación musical de los futuros docentes de Primaria.

Palabras clave: educación musical; formación del profesorado; conocimientos previos; currículum de música

Abstract

Music education is an essential component of the comprehensive training that must be provided to citizens, and for this purpose, teachers must have the necessary training to enable them not only to teach music but also to make music a cultural asset accessible to all. The general purpose of this work is to analyze the appreciation of future teachers on different aspects of their musical training before they enter the faculties of educational sciences in order to have data that will allow them to optimize their didactic-musical training. For this purpose, a descriptive research was carried out by means of a questionnaire elaborated *ad hoc* and answered by 302 students of the Primary Education Degree of the three public universities of Galicia. Among the results, it is worth mentioning that in Primary Education the subject of music has been present than in Secondary Education and Baccalaureate. Furthermore, although the students point out that they give it the same importance as other subjects, they perceive that it does not enjoy the same social recognition. Mostly, the contribution of music in the development of creativity is valued, although it is indicated that the level of knowledge acquired is low. The analysis of the musical training with which one enters the teaching career is very relevant, inasmuch as it could be valued as one of the references for defining and structuring the set of contents that are essential for the adequate musical training of future primary school teachers.

Keywords: Musical education; teacher training; prior knowledge; music curriculum

概要

音乐教育是应该提供给公民的全面培训的重要组成部分,为此,教师需要作必要的准备来允许他们不仅可以教授音乐,还可以使音乐成为人人都可以靠近的文化福利。本研究主要目的为分析未来教师在进入教育科学系之前有关音乐培训的不同方面的欣赏程度,以获取可以优化其教学音乐培训的信息。为此,我们进行了一项描述性调查,通过一个临时调

查表, 收集来自加利西亚三所公立大学的小学教育专业的302名本科学生的信息。结果突出显示了小学音乐课收到了比初中和高中音乐课更多的重视。尽管学生对音乐课给予了和其他科目同等的重视, 但应该承认的是者们课程并没有获得相同的社会认可。大多数情况下, 音乐在创造力量发展上的价值得到重视, 虽然获取的音乐知识程度不高。对音乐培训和其对师范专业的准入的分析非常相关, 因为它可以被视为用于定义和构建一组可以给未来小学教师提供足够的音乐训练的基本内容的基准之一。

关键词: 音乐教育; 教师培训; 前期知识; 音乐课程

Анотация

Музыкальное образование является важным компонентом комплексной подготовки, которая должна предоставляться гражданам, и для этого преподаватели должны иметь необходимую подготовку, позволяющую им не только преподавать музыку, но и сделать музыку культурным достоянием, доступным для всех. Общая цель данной работы - анализ оценки будущих педагогов по различным аспектам их музыкальной подготовки перед поступлением на факультеты педагогических наук с целью получения данных, которые позволят оптимизировать их дидактически-музыкальную подготовку. С этой целью было проведено описательное исследование с помощью специально разработанной анкеты, на которую ответили 302 студента начальной школы трех государственных университетов Галисии (Испания). Среди результатов стоит отметить, что в начальной школе музыкальный предмет присутствует гораздо больше, чем в средней школе и бакалавриате. И, хотя студенты придают ему такое же значение, как и другим предметам, они признают, что он не пользуется таким же социальным признанием. В большинстве из них ценится вклад музыки в развитие творчества, хотя указывается, что уровень приобретенных знаний невысок. Анализ музыкальной подготовки, с которой человек вступает в педагогическую деятельность, весьма актуален, поскольку может быть оценен как один из эталонов для определения и структурирования набора содержания, необходимого для адекватной музыкальной подготовки будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: музыкальное образование; подготовка учителей; предварительные знания, куррикулум музыкальных педагогических наук

Introducción

Las competencias musicales y didáctico-musicales que presenta el alumnado al concluir la asignatura *Didáctica de la Expresión Musical*, han sido motivo de estudio en varias investigaciones que han alertado sobre numerosas deficiencias conceptuales y prácticas en relación con la expresión musical (López de la Calle, 2008 ; Aróstegui, 2006). Una de las causas de esta situación radica en el insuficiente nivel de los conocimientos previos con los que se accede a la carrera de Magisterio. En este sentido, llama la atención las limitaciones de la preparación musical que presenta mayoritariamente el futuro profesorado de educación primaria, aunque paradójicamente haya tenido oportunidades, desde el marco de la educación oficial, para adquirir ciertos conocimientos básicos de la materia durante las clases que habrá recibido en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Si su formación obligatoria se desarrolló después de 1990, la educación musical ya estaba incluida en los planes de estudio de la enseñanza obligatoria, por lo que debió tener un contacto directo con la música

durante el desarrollo de los aprendizajes que formal e institucionalmente se definen en los currículos de estas etapas formativas previas a la universidad.

El análisis de algunos aspectos clave que intervinieron en la adquisición de contenidos teórico-prácticos previos a sus estudios de Grado de Maestro, podría constituir un importante punto de referencia que contribuya, en primer lugar, a comprender las causas de la situación y, en segundo término, a diseñar estrategias de enseñanza que permitan adecuar de forma efectiva los nuevos conocimientos didácticos-musicales que se deben ofrecer para mitigar esta situación inicial deficitaria. Consecuentemente, con estos presupuestos iniciales, en este artículo se abordarán tres elementos que han formado parte del tránsito del alumnado por las asignaturas de música en las etapas formativas del régimen general: la presencia de la asignatura de Música y las condiciones materiales en las que se abordó en los diferentes niveles educativos, sus experiencias de aprendizaje de la educación musical, y, por último, las valoraciones acerca del significado de algunos aspectos que han influido en la configuración de la cultura musical.

Para dar respuesta a estas inquietudes, se ha realizado una investigación, de carácter descriptivo, a través de la metodología cuantitativa, cuyo propósito consistió en recabar información sobre las percepciones del alumnado de Grado en Educación Primaria sobre sus experiencias en los distintos niveles de su formación musical en el marco del régimen general de la educación previa a la universidad.

Fundamentación teórica

La enseñanza musical en el contexto institucional

Tras la entrada en vigor de la Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la educación musical ha estado incluida en el currículo oficial de la Educación Primaria, presentando el mismo rigor curricular y estructural que cualquiera de las otras asignaturas. En la mencionada ley, y en las posteriores leyes orgánicas de Educación, la asignatura de música tiene carácter obligatorio. Teniendo en cuenta la edad de los participantes en este estudio, es en el marco temporal posterior a la LOGSE en el que mayoritariamente el alumnado encuestado cursó sus estudios de régimen general.

Aunque las normas educativas fueron aplicadas de forma general, cabe reconocer que pudieron darse ciertos matices en su puesta en práctica real, tal y como señala Morales (2004) cuando presenta unos resultados que parten de su análisis sobre la situación de la educación musical en el marco de la LOGSE en la etapa de Educación Primaria. Entre las deficiencias encontradas tras su estudio, hace referencia a los “escasos recursos materiales para llevar a cabo el trabajo musical” (p. 112) que presentaban los centros —tanto públicos como concertados de la Comunidad de Madrid— que participaron en su investigación.

Aspectos curriculares y metodológicos de la enseñanza musical

La manera en que se aborda la enseñanza musical, es decir, la decisión respecto al contenido, la metodología y los recursos de enseñanza, representa uno de los pilares que garantiza el éxito de las diferentes propuestas de enseñanza de la música. En este sentido, resultan ilustrativas las propuestas que emanan de los *métodos activos* del

siglo XX para establecer cuáles son los principales puntos integradores y articuladores del proceso de las enseñanzas musicales.

Los diferentes aspectos que serán tratados seguidamente han estado previstos en los currículos establecidos por diferentes leyes desde el momento en que la expresión musical estuvo considerada como una materia obligatoria, sujeta al mismo rigor y las mismas pautas pedagógicas y disciplinarias que las asignaturas que tradicionalmente han formado parte del currículo de la enseñanza reglada.

Audición

La audición —como bloque diferenciado— ha estado presente en el currículo de la Educación Primaria desde la implantación de la LOGSE hasta la actualidad, aunque bajo diferentes denominaciones en cada ley: *educación audio-perceptiva* (LOGSE) o *la escucha* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). En cualquier caso, bajo este componente, coincidiendo con Willems (2001), se atiende a una serie de conceptos propios de la expresión musical que incluyen la percepción de las diferentes organizaciones sonoras y de las normas formales de la música occidental. Estableciendo, de esta forma, un paralelismo del proceso auditivo con los elementos constitutivos de la música tonal occidental: aspectos rítmicos-fisiológicos, afectivos-melódicos y armónicos-mentales.

Pero, además, la educación auditiva, aparte de sus connotaciones afectivas (Trainor & Corrigan, 2010), es imprescindible para la posterior práctica vocal e instrumental. Éste se considera el primer paso para lograr la inmersión en el ámbito musical, teniendo en cuenta —a su vez— las preferencias musicales del alumnado, atendiendo a las variables de edad y de género (Herrera, Soares-Quadros, & Lorenzo, 2018).

Interpretación vocal e instrumental

Tanto en la educación musical general como en la enseñanza musical específica, la práctica vocal y la práctica instrumental han constituido tradicionalmente el centro de las actividades encaminadas a tal propósito (Quintana, Robaina, & Mato, 2012). Para Zaragoza (2009), “a través de la interpretación musical, nuestro alumnado puede disfrutar y aprender a *saber cosas de la música, a saber hacer música y a saber ser con la música*” (p. 314).

La interpretación se produce generalmente a través de la voz o del manejo de instrumentos musicales. Aunque, atendiendo a las características comunes de los *métodos activos*, es posible deducir que, por contar con un medio de expresión no ajeno al cuerpo humano, la práctica vocal sea la más cercana a la capacidad comunicativa de las personas en cuanto al lenguaje musical.

El acto de cantar es una práctica tan sencilla como otra cualquiera a la que el ser humano, por propia naturaleza y salvo excepciones, puede acceder. A la vez, activa una serie de dispositivos que ponen en movimiento y desarrollan capacidades y habilidades que van más allá de la idea simplificada de producción o emisión vocal (Cámara, 2004, p.77).

Específicamente, la práctica vocal, y sobre todo la que se realiza a través de la canción, fue valorada por los autores de los *métodos activos*, como una de las áreas con

mayor peso (Napal & Romero, 2015). En especial, Zoltán Kodály situó el núcleo de su propuesta pedagógica en el empleo de la canción, y en particular la canción popular húngara, considerando que es el primer paso para afrontar más adelante la práctica con instrumentos (Subirats, 2007).

Si la interpretación vocal ha gozado de un gran prestigio entre los recursos expresivos de la música en el campo de la educación, la práctica instrumental posiblemente se haya extendido de una manera más evidente. La razón por la cual es aceptada casi de forma unánime, es por los beneficios que aporta en cuanto a los aspectos relacionados con la sensorialidad, la psicología y la sociabilidad (Heras, 2000). Sin embargo, en cuanto al orden de aparición en la práctica, Carl Orff, a través de su *Schulwerk*, partiendo de los intereses naturales del alumnado propone la siguiente secuencia: “cantar, recitar, bailar y tocar instrumentos” (López-Ibor, 2007, p. 73).

La creatividad a través de la expresión musical

Independientemente del potencial creativo que pueda tener una persona, es necesario que este se estimule mediante acciones educativas específicas. En esta línea, la educación musical —en todas sus magnitudes— constituye un canal óptimo para el desarrollo de la creatividad en el alumnado (Hernández, Hernández, & Milán, 2010). Aunque la práctica musical, ya sea vocal o instrumental, puede activar favorablemente el carácter expresivo de dicha manifestación, es a través de otros elementos constituyentes de la producción musical como se llega a la mayor actividad creativa en este ámbito: particularmente gracias a la improvisación y la composición. Randel (2006), describe la improvisación como la “creación de música en el curso de la interpretación” (p. 527), definiendo, por otra parte, la composición como “la actividad de crear una obra musical” (p. 271). Como es posible observar, las dos definiciones se remiten al término creativo.

La importancia de la improvisación en el contexto de la educación musical, fue defendida por los principales pedagogos musicales del siglo XX integrados en el conjunto de los *métodos activos*, en la mayoría de los cuales se vincula al desarrollo creativo del alumnado (Alsina, 2007). Por otra parte, la composición en el aula de música fue valorada y promovida por autores posteriores a los *métodos activos*. Espinosa (2007), sitúa en este movimiento, entre otros, a Murray Schafer y a John Paynter, considerando su importante apoyo al desarrollo de la creatividad en el marco de la educación musical.

A los importantes aportes metodológicos de las grandes personalidades educativas del campo musical se sumarán posteriormente los de la generación de los compositores-pedagogos (Paynter, Schafer y muchos otros, en los diferentes países europeos y americanos), que imprimen un énfasis fundamental al desarrollo de la creatividad sonora en la educación musical a través de las técnicas de la música contemporánea (Gainza, 2011, p. 13).

Desde una perspectiva actual, donde se integran las nuevas tecnologías a la educación y a la producción musical, el desarrollo creativo se ve incrementado significativamente, ya que “permite a los estudiantes acercarse a las actividades curriculares prácticas basadas en la música (como componer, interpretar o escuchar) con mayor confianza y un nivel más profundo de comprensión y apreciación” (Lorenzo-Quiles, Vílchez-Fernández, & Herrera, 2015 p. 297).

Teoría y práctica

A partir de un enfoque crítico, Gainza (2010) expone los riesgos de una educación musical basada en la concepción teórica como paso previo a los procesos prácticos. Ejemplifica la autora su posicionamiento al respecto a partir de una lista de procesos tradicionales que, aunque las nuevas tendencias educativas han tratado de cambiar, aún subyacen en los procedimientos didácticos de un sector del profesorado, es decir:

cuando se trata de desarrollar el oído, en la etapa preescolar, desde un criterio cognitivo (desde el saber al hacer, o el hacer «sabido»... pero sin saber); de enseñar el fraseo musical con un criterio analítico, a partir de la sumatoria de los motivos; enseñar el arte musical desde sus parámetros o elementos; la armonía desde los acordes; la pedagogía desde el nuevo concepto (transversal o integrado) de «competencias»; la interpretación desde la dinámica y las articulaciones; la composición musical desde las etapas del proceso histórico; la educación auditiva desde los intervalos; la improvisación exclusivamente desde la armonía... y otros despropósitos tales como: tocar desde la técnica, investigar desde las pautas de investigación, etc... (Gainza, 2010, p. 45).

Sin embargo, los aspectos referidos a las normas del lenguaje musical y su lectoescritura —que en algunos ámbitos conceptuales se incluyen en el área de la “teoría de la música”— están contemplados en los currículos establecidos por las diferentes leyes que incluyen la expresión musical como parte de los planes de estudio, aunque es necesario reconocer que, de la manera en que aparecen, guardan cierto equilibrio en relación con los conocimientos prácticos.

Apreciaciones sobre la música y la enseñanza musical en la sociedad y en la educación

Valoración social de la música como parte de la formación integral

Son muchas las explicaciones que se han aportado al hecho de que las manifestaciones artísticas, aun formando parte del conjunto de elementos que conforman las diferentes culturas, no gocen de la favorable consideración social que sí tienen otras disciplinas. Incidiendo en este dilema, Carbajo y Lacárcel (2005) consideran que “para una abrumadora mayoría, el arte no tiene ningún papel, salvo el ser una actividad para los ratos libres. Esta visión científica del mundo nos hace ver al arte como algo separado del mundo cotidiano” (p. 26).

Independientemente de que, a partir de la implantación de la LOGSE, al menos a nivel legislativo, se valoró la educación musical en la misma medida que las otras áreas de conocimiento, parece que todavía no se ha conseguido que la opinión que la sociedad tiene respecto a la música —y por consiguiente de su presencia en los planes educativos— haya cambiado positivamente en el ámbito nacional. Por otra parte, y a nivel global, la valoración social de la música también presenta características similares. Según las reflexiones de Bowman (2009) “esta crisis se manifiesta de diferentes formas, pero su consecuencia final es que las afirmaciones del valor musical se han deteriorado y convertido en meras preferencias arbitrarias, convenciones comunes o algo peor” (p. 50).

Esta realidad descrita por múltiples trabajos de investigación, puede haber tenido alguna incidencia en la formación musical que recibió el alumnado de Grado en Edu-

cación Primaria, algo que sería necesario reconsiderar para encontrar la manera de invertir el proceso de degradación de la educación musical en el marco del sistema educativo de régimen general.

Significado personal y cultural de la música como asignatura

El estudio de la música como fenómeno humano, ha tenido enfoques desde varias disciplinas en un intento de establecer los diferentes papeles que desarrolla en relación con el contexto cultural inmaterial. Entre las aspiraciones de lograr una definición inequívoca de ese concepto, Schafer (1965), tras un ejercicio de síntesis, logra llegar a un punto que parece coincidir —en parte— con la abrumadora cantidad de definiciones, casi todas incompletas, afirmando que es una actividad que se produce conscientemente con la intención de que sea escuchada.

En cuanto a la justificación que defiende la presencia de la música en los planes educativos, Ramírez (2006) afirma que “la música facilita y desarrolla tanto la faceta intelectual como la afectiva” (p. 87). Posiblemente se reúnan aquí dos de los grandes aportes de la expresión musical a la individualidad humana que propician que dicha manifestación no haya desaparecido como identidad cultural con el paso del tiempo. En este sentido, (Swanwick, 1991), va más allá al considerar la expresión musical como parte del desarrollo del pensamiento y como disciplina individual, al mismo tiempo que también interviene en las relaciones interpersonales.

Ya entrando en el significado estrictamente social y cultural de la música, y es aquí donde radica su importancia como materia de estudios en el régimen general de educación; Elliot (2009) realiza una reflexión sobre sus connotaciones culturales e ideológicas, relacionándolas con sus contenidos implícitos: “Como mínimo, y debido a que los patrones musicales sintácticos y no sintácticos manifiestan sus filiaciones de práctica y estilo, las obras musicales delinean sus vínculos históricos y culturales más amplios” (p. 127). Estas valoraciones extraídas del razonamiento profundo de lo que significa la expresión musical más allá de sus vertientes estéticas u ornamentales, conducen a la comprensión de su inclusión en los sistemas educativos:

...compartimos la idea de que la materia de música contribuye de forma directa a la adquisición de la competencia cultural y artística en todos los aspectos que la configuran, pues fomenta la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales, a través de experiencias perceptivas y expresivas y del conocimiento de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos (Vernia, 2016, p. 14).

Partiendo de estas consideraciones, entender la dimensión cultural de las manifestaciones artísticas —en este caso la expresión musical— como parte imprescindible de la formación integral de las personas debería ser uno de los principales objetivos de la educación general.

Metodología

Como ya se ha indicado en el apartado introductorio, el objetivo general de este estudio ha sido analizar, a partir de las percepciones del alumnado de Grado en Educación Primaria, la formación musical que han recibido durante las etapas formativas previas

a su ingreso en la universidad. Se han planteado también los siguientes objetivos específicos:

- Identificar algunas de las características de la formación musical que han recibido los estudiantes del Grado de Educación Primaria durante los cursos realizados en las etapas de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato.
- Analizar las valoraciones que manifiestan los estudiantes del Grado de Educación Primaria acerca de la formación musical que recibieron en los cursos previos a su ingreso en la universidad.
- Comprender cómo se ha configurado la cultura musical de los estudiantes del Grado de Educación Primaria, a partir de los conocimientos adquiridos en las materias de música que cursaron en las etapas de la educación general reglada no universitaria.

Concretamente, respecto al primer objetivo se analizó el tipo de centros (públicos/privados) en los que cursaron sus estudios previos a la universidad, si disponían de un Aula de Música y en qué cursos se ofertaba la materia de Música. Para dar respuesta al segundo objetivo se valoraron algunos de los aprendizajes que se pudieron adquirir a partir de la formación musical cursada. En cuanto al tercer objetivo, se analizó la repercusión de la formación musical recibida en la configuración de la cultura musical. Y, concretamente, se ha valorado la influencia de variables de tipo institucional como el tipo de centro educativo y la existencia de Aula de Música, y variables de carácter personal como el género o la pertenencia a agrupaciones musicales.

Teniendo en cuenta el propósito general y los objetivos específicos propuestos en el trabajo, así como las características de la temática a abordar, se optó por realizar una investigación de tipo cuantitativo. El instrumento de recogida de datos fue un cuestionario elaborado *ad hoc* y validado en un doble proceso siguiendo las recomendaciones de Jornet, Perales y González-Such (2020). La propuesta inicial del cuestionario se sometió a un juicio de expertos, que valoraron la pertinencia, univocidad e importancia de cada ítem. Tras las modificaciones sugeridas se construyó una segunda versión del instrumento que se aplicó en un estudio piloto. Una vez consideradas las correcciones derivadas del estudio piloto se elaboró la versión final del instrumento. Para estimar la fiabilidad del cuestionario se empleó el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach. Teniendo en cuenta que el nivel de consistencia interna es de 0,982, se ha considerado que el instrumento posee un óptimo nivel de fiabilidad (McMillan & Schumacher, 2005). Concretamente en este artículo se han utilizado los ítems pertenecientes al bloque II del cuestionario en los que se preguntaba por la cultura musical adquirida a lo largo de la formación general desarrollada previamente al ingreso en los estudios universitarios. Dichos ítems se valoraban con una escala Likert de 5 puntos.

Se utilizó un muestreo por conveniencia ya que el cuestionario final fue respondido por los estudiantes que estaban en clase el día de la aplicación. Se recogieron las respuestas de 302 alumnos y alumnas de 4º Grado en Educación Primaria en las tres universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Galicia. De los participantes en el estudio un 71% eran mujeres y un 21% hombres. Como se puede observar en la Figura 1, la edad mayoritaria del alumnado participante se sitúa entre los 20 y 22 años, lo que permite considerar que sus estudios preuniversitarios fueron cursados después de que se incluyera la expresión musical como asignatura obligatoria en el sistema educativo de régimen general.

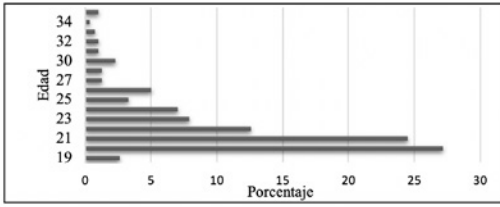


Figura 1. Porcentaje de la edad del alumnado participante

Por otra parte, cabe señalar que los datos reflejan unos porcentajes muy bajos en cuanto a la participación de estos estudiantes en agrupaciones musicales: El mayor porcentaje (7%) recoge la pertenencia a un coro, seguido de la pertenencia a un grupo de música tradicional (6.3%) o a una banda (6%).

Para los análisis estadísticos se empleó el programa IBM SPSS (versión 25). Se han realizado análisis descriptivos para identificar los estadísticos relativos a los porcentajes, las puntuaciones medias y desviaciones típicas. También se analizó la normalidad de la distribución de las variables utilizando la prueba Kolmogorov-Smirnoff. Y, finalmente, para el contraste de hipótesis se ha utilizado la prueba no-paramétrica U de Mann-Withney cuando no se daban las condiciones de normalidad.

Resultados

¿En qué tipo de centros han cursado la Educación Infantil, Primaria y Secundaria?

Como se puede observar en la Figura 2, los participantes en el estudio han realizado su formación preuniversitaria preferentemente en centros públicos. Son las etapas de educación infantil (29.5%) y primaria (29.1%) donde existe un mayor porcentaje de sujetos que han cursado sus estudios en centros privados. Sin embargo, a partir de educación secundaria, los porcentajes de sujetos matriculados en centros privados disminuyen, situándose en el caso de bachillerato en un 14.2% frente al 82.1% de centros públicos.

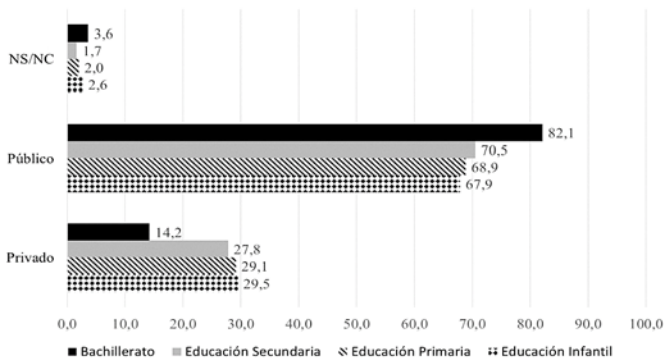


Figura 2. Tipos de centro en el que los participantes del estudio realizaron su formación educativa general

¿Disponían de Aula de Música los centros de educación Infantil, Primaria y Secundaria?

Como se puede apreciar en la Tabla 1, en un alto porcentaje, la gran mayoría de los centros en los que cursaron sus estudios previos a la Universidad sí disponían de un aula específica de música. No obstante, es la etapa de bachillerato (en comparación con primaria y secundaria) donde existe porcentualmente un menor número de aulas de música.

Tabla 1

Datos descriptivos del número y porcentaje de centros que contaban con aula de música durante las distintas etapas educativas

¿El centro de educación primaria en el que cursaste estudios tenía aula de música?		
	Frecuencia	Porcentaje
sí	255	84.4
no	46	15.2
NS/NC	1	.3
¿El centro de educación secundaria en el que cursaste estudios tenía aula de música?		
	Frecuencia	Porcentaje
sí	265	87.7
no	36	11.9
NS/NC	1	.3
¿El centro en el que cursaste estudios de bachillerato tenía aula de música?		
	Frecuencia	Porcentaje
si	235	77.8
no	66	21.9
NS/NC	1	.3

¿En qué cursos de educación Infantil, Primaria y Secundaria han cursado asignaturas de música?

La Figura 3 revela cómo 5º y 6º de primaria, con un 91.4% y 92.1%, respectivamente, son los cursos donde en mayor medida se han impartido materias musicales, mientras que 1º y 2º de Bachillerato con los cursos en los que se aprecia un descenso considerable en relación a la impartición de asignaturas musicales.

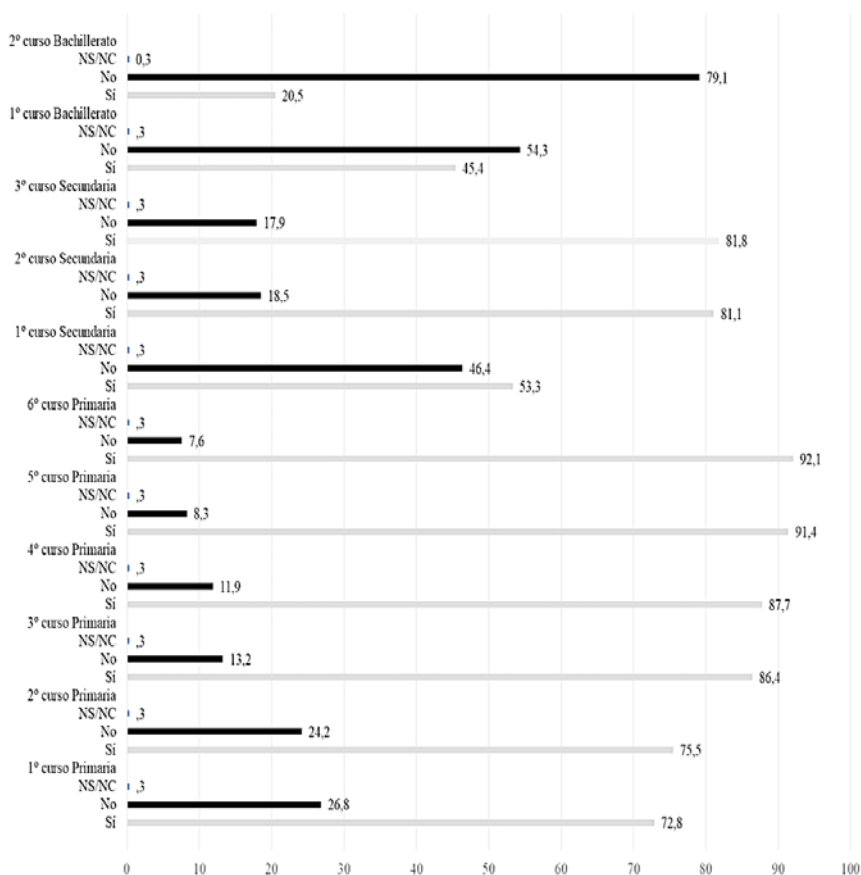


Figura 3. Etapa y curso en los que se impartían asignaturas musicales

¿Cómo se valora la cultura musical adquirida a partir de la formación musical recibida en la educación Infantil, Primaria y Secundaria?

En lo que respecta a la cultura musical adquirida durante la formación general (Tabla 2), los ítems que obtuvieron mayores puntuaciones medias fueron: “Las clases de música favorecen la creatividad” (media de 4.32), “los ejercicios auditivos contribuyen a mejorar la percepción estética de la música” (media de 4.20) y “la enseñanza de la expresión musical es una materia tan importante como las demás” (media de 4.19).

Por otra parte, los ítems que alcanzaron menores puntuaciones promedio fueron: “el profesorado que imparte música en la enseñanza general se caracteriza por ser exigente en cuanto a la entonación vocal” (media de 1.90), “la enseñanza de la música en educación primaria está socialmente reconocida” (media de 2.19) y “una vez concluidos los estudios generales, el nivel de conocimientos y práctica musical adquiridos por el alumnado es aceptable” (media de 2.21).

Tabla 2

Opiniones de los estudiantes de Magisterio sobre aspectos relativos a la cultura musical

Componente/Ítems	Frecuencia/ (Porcentaje)					M	DS
	1	2	3	4	5		
Cognitivo							
1. Las TIC no me favorecen un aprendizaje activo como estudiante	558 (47.5)	294 (25.0)	127 (10.9)	86 (7.3)	109 (9.3)	2.06	1.31
4. Tengo que hacer un esfuerzo de actualización para aprovechar las posibilidades didácticas de las TIC	3 (.3)	21 (1.8)	100 (8.5)	381 (32.3)	675 (57.1)	4.44	.74
5. Me parece positivo ir integrando progresivamente las TIC en mis estudios	2 (.2)	16 (1.4)	67 (5.7)	364 (30.6)	735 (62.1)	4.53	.68
11. Mi aprendizaje perderá eficacia a medida que vaya incorporando las TIC	550 (46.5)	326 (27.7)	185 (15.7)	69 (5.9)	49 (4.2)	1.93	1.11
14. Las asignaturas que estudio pueden enriquecerse gracias a las posibilidades que aportan las TIC	7 (.6)	21 (1.8)	111 (9.4)	425 (36.0)	617 (52.2)	4.38	.77
18. No me interesa conocer las posibilidades de las TIC en la enseñanza	643 (54.7)	312 (26.6)	118 (10.1)	67 (5.7)	34 (2.9)	1.75	1.04
23. Las TIC me proporcionan flexibilidad de espacio y tiempo para comunicarme	12 (1.0)	36 (3.0)	184 (15.7)	391 (33.1)	558 (47.2)	4.23	.89
24. La utilización de las TIC no permite a los alumnos desarrollar un aprendizaje más significativo	550 (46.8)	420 (35.8)	171 (14.4)	26 (2.2)	10 (.8)	1.75	.84

Componente/Ítems	Frecuencia/ (Porcentaje)					M	DS
	1	2	3	4	5		
Afectivo							
6. Me encantaría estudiar en un centro que contara con más recursos tecnológicos	11 (.9)	35 (3.0)	155 (13.1)	305 (25.8)	675 (57.2)	4.35	.88
7. Me siento a gusto usando una metodología que incorpora las TIC	16 (1.4)	13 (1.1)	173 (14.6)	368 (31.1)	613 (51.8)	4.31	.86
8. Me agobia tanta información en Internet	402 (34.2)	262 (22.4)	273 (23.3)	157 (13.4)	78 (6.7)	2.36	1.26
10. A la hora de elegir un centro universitario para estudiar valoraría el hecho de que se emplearan las TIC en la enseñanza	92 (7.8)	107 (9.1)	377 (32.0)	303 (25.8)	298 (25.3)	3.52	1.19
13. Me gusta trabajar con otros compañeros que utilizan las TIC en su formación académica	20 (1.7)	31 (2.6)	246 (20.8)	450 (38.2)	434 (36.7)	4.06	.91
15. Tiene poco sentido creer que las TIC van a cambiar la educación	528 (44.8)	325 (27.6)	175 (14.8)	100 (8.5)	51 (4.3)	2.00	1.15
19. No me parece conveniente para mí introducir las TIC en el estudio	662 (56.1)	314 (26.7)	107 (9.1)	61 (5.2)	34 (2.9)	1.72	1.02
22. Me preocupa que, en mi futuro como estudiante, tenga que usar más las TIC	467 (39.9)	243 (20.7)	263 (22.4)	128 (10.9)	72 (6.1)	2.23	1.25
Comportamental							
2. Considero que los profesores deberían utilizar las TIC para facilitar el aprendizaje de los alumnos	1 (.1)	12 (1.0)	77 (6.5)	301 (25.4)	793 (67.0)	4.58	.67
3. Considero que las TIC son muy importantes para aprendizaje en el momento actual	6 (.5)	8 (.7)	49 (4.1)	266 (22.5)	858 (72.2)	4.65	.64

Componente/Ítems	Frecuencia/ (Porcentaje)					M	DS
	1	2	3	4	5		
9. Las TIC en las clases son entorpecedoras	510 (43.3)	355 (30.1)	208 (17.6)	79 (6.7)	27 (2.3)	1.95	1.04
12. Es irrelevante usar las TIC para aprender	590 (50.3)	307 (26.2)	174 (14.8)	64 (5.5)	38 (3.2)	1.85	1.07
16. Las TIC no permiten a los alumnos ejercitarse en la adquisición de algunas destrezas intelectuales básicas	397 (33.7)	282 (24.0)	261 (22.2)	163 (13.9)	73 (6.2)	2.35	1.25
17. Debería primarse la mejora de las infraestructuras actuales en TIC	53 (4.5)	52 (4.4)	266 (22.6)	428 (36.3)	380 (32.2)	3.87	1.05
20. El uso de las TIC me ayudará a realizar mejor mis tareas académicas	16 (1.4)	32 (2.7)	135 (11.5)	443 (37.6)	551 (46.8)	4.26	.86
21. Mi aprendizaje como alumno no va a mejorar por el uso de las TIC	514 (43.6)	288 (24.5)	188 (16.0)	106 (9.0)	81 (6.9)	2.11	1.25

Nota. * TD= Totalmente en desacuerdo; D= En desacuerdo; SO= Sin opinión; A= De acuerdo; MA=Muy de Acuerdo.

¿Influye que el centro sea público o privado en la configuración de la cultura musical que se ha ido configurando a partir de la educación Infantil, Primaria y Secundaria?

Para conocer si el tipo de centro en el que realizaron su formación preuniversitaria ha podido influir en las opiniones de los estudiantes de Magisterio sobre aspectos relativos a la cultura musical, se ha realizado un contraste no paramétrico mediante la prueba U Mann Whitney.

Los resultados obtenidos desvelan que aquellos sujetos que han cursado sus estudios en centros de titularidad pública en Primaria y Secundaria consideran que la enseñanza de la expresión musical es una materia tan importante como las demás (p -valor $\leq .05$).

¿Influye que el centro dispusiera de aula de música en las valoraciones de la cultura musical adquirida en la educación Infantil, Primaria y Secundaria?

También se analizó si las opiniones de los estudiantes de Magisterio sobre aspectos relativos a la cultura musical estaban relacionadas con la existencia o ausencia de aulas de música en los centros en los que cursaron sus estudios preuniversitarios. En este caso también se empleó la prueba no paramétrica U Mann Whitney. En la Tabla 3 se muestran los niveles de significación obtenidos.

Tabla 3

Resumen del grado de significación asintótica (bilateral) tras la aplicación de la prueba U Mann Whitney

	p-valor E. Primaria	p-valor E. Secundaria	p-valor Bachillerato
La enseñanza de la expresión musical es una materia tan importante como las demás	.012*	.198	.292
La enseñanza de la música en educación primaria está socialmente reconocida	.949	.331	.196
Los conocimientos adquiridos en las clases de música forman parte de la cultura general de las personas de forma permanente	.148	.025*	.575
Las clases de música favorecen la creatividad	.037*	.112	.641
Los ejercicios auditivos contribuyen a mejorar la percepción estética de la música	.279	.133	.498
La práctica instrumental predomina sobre la vocal en las clases de música	.247	.219	.649
La enseñanza musical que se recibe en el régimen general de mi comunidad autónoma ayuda a conocer la cultura gallega	.217	.626	.223
Una vez concluidos los estudios generales, el nivel de conocimientos y práctica musical adquiridos por el alumnado es aceptable	.134	.326	.442
El profesorado que imparte música en la enseñanza general se caracteriza por ser exigente en cuanto a la entonación vocal	.002*	.144	.216
En general, en las asignaturas musicales las sesiones prácticas predominan sobre las teóricas	.213	.259	.054

* Significativo $p < .05$

Como se aprecia en la tabla precedente, no se han hallado valores estadísticamente significativos en relación a la etapa educativa de Bachillerato. Sin embargo, aquellos estudiantes de Magisterio que señalaron que su centro disponía de un aula de música en el momento de cursar educación Primaria y Secundaria, son los que obtienen rangos promedio más elevados frente a los que señalaron que sus centros no tenían un aula de música. En este sentido, las variables sobre las que se han encontrado diferencias significativas en cuanto a centros de educación primaria fueron: "la enseñanza de la expresión musical es una materia tan importante como las demás" (p -valor= .012); "Las clases de música favorecen la creatividad" (p -valor= .37) y "El profesorado que

imparte música en la enseñanza general se caracteriza por ser exigente en cuanto a la entonación vocal" (p-valor= .002).

Por su parte, en relación a los centros de educación secundaria, tan solo se han hallado diferencias significativas en la variable "los conocimientos adquiridos en las clases de música forman parte de la cultura general de las personas de forma permanente (p-valor= .025).

¿Influye el género en la cultura musical adquirida a partir de la educación Infantil, Primaria y Secundaria?

Tras la aplicación de la prueba de U Mann Whitney se pone de manifiesto que son las mujeres frente a los hombres quienes consideran que la práctica instrumental predomina sobre la vocal en las clases de música (p-valor= .033).

¿La pertenencia a una agrupación musical influye en la cultura musical que se ha configurado a partir de la educación Infantil, Primaria y Secundaria?

Según se desprende de los datos recogidos en la Tabla 4, se han encontrado valores estadísticamente significativos en las variables: la enseñanza de la expresión musical es una materia tan importante como las demás (p-valor= .000); la enseñanza de la música en educación primaria está socialmente reconocida (p-valor= .024); los conocimientos adquiridos en las clases de música forman parte de la cultura general de las personas de forma permanente (p-valor= .000); las clases de música favorecen la creatividad (p-valor= .006) y los ejercicios auditivos contribuyen a mejorar la percepción estética de la música (p-valor= .004). En todos estos casos, se ha constatado que las personas que pertenecen a una asociación musical muestran opiniones más favorables sobre estos aspectos que aquellos individuos que no están adscritos a ninguna asociación musical.

Tabla 4

Resumen del grado de significación asintótica (bilateral) tras la aplicación de la prueba U Mann Whitney. Variables de contraste "opiniones sobre cultura musical" y "pertenencia a asociaciones musicales"

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
La enseñanza de la expresión musical es una materia tan importante como las demás	2201.500	39602.500	-3.492	.000**
La enseñanza de la música en educación primaria está socialmente reconocida	2662.500	3013.500	-2.253	.024*
Los conocimientos adquiridos en las clases de música forman parte de la cultura general de las personas de forma permanente	2120.000	39521.000	-3.584	.000**
Las clases de música favorecen la creatividad	2486.000	39342.000	-2.770	.006*
Los ejercicios auditivos contribuyen a mejorar la percepción estética de la música	2443.500	39844.500	-2.864	.004*

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
La práctica instrumental predomina sobre la vocal en las clases de música	2799.000	3150.000	-1.892	.058
La enseñanza musical que se recibe en el régimen general de mi comunidad autónoma ayuda a conocer la cultura gallega	3160.500	3511.500	-.953	.340
Una vez concluidos los estudios generales. el nivel de conocimientos y práctica musical adquiridos por el alumnado es aceptable	2837.500	3188.500	-1.808	.071
El profesorado que imparte música en la enseñanza general se caracteriza por ser exigente en cuanto a la entonación vocal	3458.000	3809.000	-.199	.842
En general, en las asignaturas musicales las sesiones prácticas predominan sobre las teóricas	3515.500	40916.500	-.082	.935

**Significativo $p < .001$; * Significativo $p < .05$

Discusión y conclusiones

Una vez presentados los resultados de esta investigación, es posible llegar a una serie de conclusiones que analizaremos contrastando la información recopilada con los planteamientos teóricos preexistentes. Como será posible observar, algunos datos conseguidos y analizados aportan evidencias que pueden ser tenidas en cuenta en la formación del profesorado, intentando, por esa vía, una mejora del proceso enseñanza-aprendizaje musical que se ofrece a los futuros docentes de Primaria.

En cuanto al primero de los objetivos planteados en este estudio, cabe señalar que los datos evidencian que la mayoría del alumnado participante en el estudio desarrolló su educación general en el ámbito de la enseñanza pública. Junto con esta homogeneidad en cuanto al tipo de centros, también se encontró que estas instituciones públicas contaban, en su gran mayoría, con un aula específica de música. Es necesario recalcar que, teniendo en cuenta el alto porcentaje del alumnado encuestado con edades entre 20 y 23 años, se deduce que toda su formación general no universitaria se llevó a cabo en el marco legislativo de la LOGSE y de las leyes que la sucedieron, por lo que, desde el contexto institucional, estaba prevista la dotación de medios materiales para la impartición de la educación musical. Sin embargo —y es algo a tener en cuenta— se puede observar que en ninguno de los niveles se alcanza un 100% de presencia de aulas destinadas a la asignatura de música. Esto podría coincidir, en cierta medida, con las carencias materiales detectadas por Morales (2004) y que, como se observa en los resultados alcanzados en su estudio, podrían estar en la base de las respuestas del alumnado de Magisterio en lo relativo al desarrollo de la enseñanza musical y los aprendizajes obtenidos en la formación previa a la universidad.

Respecto al segundo de los objetivos planteados, es posible observar en qué medida es valorada la puesta en práctica de algunos de los aspectos más destacados en el currículo de la enseñanza musical. Uno de los principales cometidos de la audición,

además de constituir un primer paso para la comprensión y la práctica musical (Willems, 2001), es que constituye un medio para desarrollar los criterios estéticos que permiten valorar críticamente la música escuchada. En este sentido, las respuestas del alumnado participante indican una alta valoración de la educación auditiva, lo que podría ser un reflejo de la presencia de este tipo de contenidos en las aulas de música.

En lo que respecta a la interpretación vocal e instrumental, considerados aspectos nucleares de la educación, y más allá de la polémica sobre la secuencia en el que se han de abordar ambos aspectos (López Ibor, 2007), los datos obtenidos advierten que, en la formación musical de los estudiantes de Magisterio encuestados, la práctica instrumental predominó sobre la vocal. Para reforzar esta información, el alumnado de Magisterio mostró su desacuerdo con la afirmación del ítem: "El profesorado que imparte música en la enseñanza general se caracteriza por ser exigente en cuanto a la entonación vocal". Aunque es importante tener presente que el alumnado de centros de educación primaria que contaban con aula de música valoran el interés de su profesorado en el aspecto de la entonación, mientras que en otros ese aspecto no fue tan valorado en otros niveles. Este hecho puede interpretarse en el sentido de considerar que las habilidades vocales tuvieron un desarrollo inestable, y que una de las razones de ello pudo ser la existencia o no de medios materiales como la disponibilidad de las aulas y su grado de equipamiento.

Haciendo un balance general de la interpretación vocal en las tres etapas educativas, se aprecia cierta relación con los planteamientos de gran parte de los autores de los *métodos activos*, en especial Kodály, quien, según Subirats (2007), destacaba el empleo de la voz, y por ende de la canción, como los elementos fundamentales en la educación musical. En consecuencia, esta evidencia podría dar respuesta a las dificultades de entonación que presenta el alumnado encuestado en la actualidad (Napal, 2015).

Por otra parte, cabe señalar que uno de los propósitos de las enseñanzas artísticas en el régimen general, y específicamente en la educación primaria, es la potenciación de la creatividad (Real Decreto 245/1992). Posiblemente sea este aspecto el que ha sido valorado más claramente por el alumnado de Magisterio participante en esta investigación tal y como se desprende de los resultados. Cabría aquí hacer una reflexión al respecto, sobre todo si se tiene en cuenta que el desarrollo de la creatividad en el ámbito de la educación musical se vincula directamente con recursos tan importantes como la práctica de la improvisación y la composición (Alsina, 2007; Gainza, 2011). Pero hay que reconocer que no son aspectos que se aplican de una manera habitual en los contextos de las enseñanzas musicales, tanto generales como específicas (Napal, 2015).

En lo que atañe al tercero de los objetivos relativos a la configuración de la cultura musical, además de las reflexiones ya comentadas en los párrafos anteriores, cabe señalar de manera especial, cómo los datos recogidos ponen de manifiesto una de las controversias presentes en el diseño, desarrollo y evaluación de la formación musical cuando hay que tomar decisiones sobre la convivencia o la supremacía de dos elementos clave en la educación musical. Se trata de la presencia de aspectos teóricos y prácticos en la enseñanza musical y la lucha que perdura, desde el punto de vista metodológico, por intentar encontrar un equilibrio entre el peso de cada uno de ellos. Posiblemente, el caso más negativo es aquel en el que las cuestiones teóricas prevalezcan sobre las prácticas: "Cuando la música está desconectada de la práctica, su enseñanza pierde sentido y hasta puede volverse nociva por no responder a los intereses y motivaciones de los estudiantes" (Gainza, 2011, p. 14). En los resultados de este estudio se refleja que, según la percepción del alumnado de Magisterio, predominaron los

aspectos teóricos en su formación musical. Esto daría respuesta, en algún sentido, a las deficiencias que pudieran encontrarse en los conocimientos previos a la asignatura Didáctica de la Expresión Musical que forma parte del currículo de la formación de los maestros de Educación Primaria.

Todas estas valoraciones tienen un punto de encuentro en el significado general que otorgan a la expresión musical los estudiantes participantes en la investigación. Por una parte, autores como Carbajo y Lacárcel (2005) o Bowman (2009), hacen referencia a la crisis que afecta a las manifestaciones artísticas en la actualidad, tanto desde el punto de vista social como del educativo. Sin embargo, la opinión que se recoge en los resultados de este trabajo ha sido positiva en cuanto al papel de los conocimientos musicales adquiridos y, concretamente, a la necesidad de que participen o deben participar en el conjunto de saberes que componen la formación integral de las personas. Entran en este contexto las connotaciones personales, culturales y sociales que son inherentes a la música y a cualquier manifestación artística, algo que, según los datos obtenidos por esta investigación, está presente en la valoración del alumnado de Magisterio y aunque no sea plenamente unánime, puede constituir una base importante para un trabajo formativo más efectivo en el futuro.

Referencias

- Alsina, P. (2007). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. En M. Díaz, & A. Giráldez (Coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 95-112). Barcelona: Graó.
- Aróstegui, J. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844.
- Bowman, W. (2009). La educación musical en tiempos nihilistas. En D. Lines (Comp.). *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 49 - 69). Madrid: Morata.
- Cámara, A. (2004). La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso. *Revista Psicodidáctica*, 17, 75-84.
- Carbajo, C., & Lacárcel, J. (2005). La valoración social de la educación musical escolar y del docente de música de primaria en el umbral del siglo XXI. *Publicaciones*, 35, 11-37.
- De las Heras, Ll. (2000). El instrumento musical en la educación secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 97,18-23.
- Decreto 245/1992, de 30 de julio, por el que se establece el currículum de la educación primaria. *Diario Oficial de Galicia*, 245, de 14 de agosto de 1992
- Elliot, D. (2009). La comprensión musical, las obras musicales y la expresión de los sentimientos: implicaciones para la educación. En D. Lines, (Comp.). *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 13- 20). Madrid: Morata.
- Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. En M. Díaz, & A. Giráldez (Coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 95-112). Barcelona: Graó.
- Gainza, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 16, 3-48.
- Gainza, V. (2011). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM*, 25, 11-18.

- Hernández, J. R., Hernández, J. A., & Milán, M. (2010). Actividades creativas en Educación Musical: la composición musical grupal. *Ensayos*, 25, 11-23.
- Herrera, L., Soares-Quadros, J., & Lorenzo, O. (2018). Music Preferences and Personality in Brazilians. *Front Psychol*, 9:1488. Doi: 10.3389/fpsyg.2018.01488
- Jornet, J. M.; Perales, M. J., & González-Such, J. (en prensa). El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- López de la Calle, M. (2008). La formación del maestro de educación infantil en la música y su enseñanza y su adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Innovación Educativa*, 18, 223-237.
- López Ibor, S. (2007). Carl Orff. En M. Díaz, & A. Giráldez (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 71-77). Barcelona: Graó.
- Lorenzo-Quiles, O., Vílchez-Fernández, N., & Herrera, L. (2015). Educational effectiveness analysis of the use of digital music learning objects. Comparison of digital versus non-digital teaching resources in compulsory secondary education. *Journal for the Study of Education and Development*, 38(2), 295-326. Doi: doi.org/10.1080/02103702.2015.1016748
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Morales, A. (2004). La educación musical en primaria durante la LOGSE en la Comunidad de Madrid: análisis y evaluación. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 109-115.
- Napal, F. R., & Romero I. (2015). La expresión musical desde el desarrollo auditivo y vocal en Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4, 30-33.
- Napal, F. R. (2015). *La formación musical del futuro profesorado de Educación Primaria*. (tesis doctoral). Universidade da Coruña, A Coruña.
- Quintana, F., Robaina F., & Mato, M. (2012). Instrumentos de medida de la habilidad musical: análisis de metodologías utilizadas. *El Guiniguada*, 21, 105-115.
- Ramírez, C. (2006). *Música, lenguaje y educación: La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Randel, D. (ed.) (2006). *Diccionario Harvard de la música*: Madrid: Alianza.
- Schafer, M. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Subirats, M. (2007). Zoltán Kodály. En Díaz, M., & Giráldez, A. (Coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 63-70). Barcelona: Graó,
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Trainor, L., & Corrigan, K. (2010). Music acquisition and effects of musical experience. En M. Jones, R. Fay, & A. Pooper (Eds.) *Music Perception* (pp. 89-127). New York: Springer.
- Vernia, A (2016). El maestro generalista como futuro docente en la especialidad de música. Reflexiones sobre sus competencias. *Arte y Movimiento*, 14, 9-17.

- Willems, E. (2001). *El oído musical: La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós.
- Zaragozá, J. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.