

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 76
Número, 4
2024

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

EL ESTADO DE LA MÚSICA Y LA DANZA EN EL TERRITORIO NACIONAL: UN ESTUDIO COMPARADO SOBRE LA APLICACIÓN DE LA LOMLOE

The state of music and dance in the national territory: a comparative study on the implementation of the LOMLOE

ISABEL MARÍA MONTARAZ MORAL
Universidad Autónoma de Madrid (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2024.107421

Fecha de recepción: 30/05/2024 • Fecha de aceptación: 03/09/2024

Autora de contacto / Corresponding autor: Isabel María Montaraz. E-mail: isabel.montaraz@uam.es

Cómo citar este artículo: Montaraz Moral, I. M.^a (2024). El estado de la música y la danza en el territorio nacional: un estudio comparado sobre la aplicación de la LOMLOE. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(4), 111-137. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.107421>

INTRODUCCIÓN. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE, 2020), por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE, 2006), el Real Decreto 157/2022 de enseñanzas mínimas para la educación primaria, así como los decretos y órdenes autonómicas esbozan el marco legal que servirá de referencia para la práctica educativa en el aula de música. El aprendizaje de la escucha, de la expresión, del lenguaje de la música y de la producción musical viene, o debería venir, definido en la legislación educativa nacional y autonómica y concretado en última instancia mediante la autonomía pedagógica y organizativa de los centros educativos. **MÉTODO.** La presente investigación persigue, mediante una metodología comparada y descriptiva, identificar y comparar los elementos curriculares y los componentes de la educación musical presentes en los currículos nacional y autonómicos. **RESULTADOS.** Los resultados manifiestan una notable diversidad en la implementación de la enseñanza musical en las comunidades autónomas, optando el 65% por integrarla en el currículo de Educación Artística, frente al 35% que la desglosa en Música y Danza. Esta diversidad también queda patente en la concreción y secuenciación de los saberes básicos, cuya ausencia o complejidad en la redacción de los enunciados dificulta su comprensión y, por lo tanto, la labor docente. Observamos que existe una coherencia a nivel nacional en cuanto a la estructura de los currículos y de los elementos que los conforman. **DISCUSIÓN.** En definitiva, este estudio subraya la necesidad de un marco legal clarificador que evite la dificultad de los docentes para llevarlo a la práctica e impida caer en el error de generar desigualdades entre los estudiantes en función de la comunidad autónoma en la que estudien.

Palabras clave: Educación musical, Educación artística, Currículo, Educación primaria, Comunidades autónomas.

Introducción

La enseñanza musical, siguiendo los principios de actividad, participación, globalización de los campos perceptivo y expresivo, creatividad, imaginación y componente lúdico del aprendizaje (Morales, 2009) es una realidad en las aulas, sustentada por la herencia de las corrientes pedagógico-musicales del siglo XX de Orff, Kodály, Dalcroze, Willems, Schafer o Paynter, entre otros (Hemsey de Gainza, 2004), y por una legislación educativa con un marcado componente metodológico que apuesta por la incorporación de metodologías activas que fomenten la integración de competencias, la inclusión educativa y la atención personalizada del alumno y de sus necesidades de aprendizaje, participación y convivencia, en búsqueda de una educación de calidad.

La etapa de primaria comprende tres ciclos de dos años académicos. En ella se blindó como disciplina obligatoria el área de Educación Artística, que puede desdoblarse en Educación Plástica y Visual, y en Música y Danza. Al Gobierno le corresponde fijar los aspectos básicos del currículo, previa consulta a las comunidades autónomas, definiéndolo como “el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas” (LOMLOE, 2020).

El Real Decreto 157/2022 (en adelante, RD), de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria expone en el Anexo II el área de Educación Artística, presentando una introducción, las competencias específicas y, clasificados por ciclos, los criterios de evaluación y los saberes básicos¹, organizados en cuatro bloques: A. Recepción y análisis; B. Creación e interpretación; C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales; D. Música y artes escénicas y performativas. Propone una definición de situación de aprendizaje² y ofrece orientaciones para su diseño, si bien no se concreta para la enseñanza musical.

El RD expone los objetivos de la etapa, cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave. El objetivo “j”, “utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales” está estrechamente relacionado con nuestra materia y por consiguiente con la competencia clave “h”, Conciencia y expresión culturales (CCEC), que conlleva una doble finalidad: reconocer y apreciar el patrimonio cultural y artístico, comprendiendo y respetando las diferencias entre las culturas, identificando los lenguajes y los elementos técnicos que las caracterizan; y emplear los lenguajes artísticos y culturales para expresar emociones, ideas, opiniones y sentimientos de forma creativa, con una actitud abierta e inclusiva, experimentando con diversas técnicas en la elaboración de propuestas artísticas y culturales, interactuando con el entorno y desarrollando capacidades afectivas.

Partiendo de los objetivos de la etapa y de los descriptores operativos del perfil de salida, la normativa citada establece cuatro competencias específicas (CE):

- CE.1. Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad.
- CE.2. Investigar sobre manifestaciones culturales y artísticas y sus contextos, empleando diversos canales, medios y técnicas, para disfrutar de ellas, entender su valor y empezar a desarrollar una sensibilidad artística propia.

- CE.3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias.
- CE.4. Participar del diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría y el sentido de pertenencia.

Si atendemos a la CE.1 observamos un marcado componente de la audición musical para que los alumnos entren en contacto con manifestaciones de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, entendiendo por audición musical la “percepción de formas enteras estructuradas, con una relación coherente y significativa” (Lizaso y Cremades, 2017, p. 35). Para De la Ossa-Martínez (2023, p. 178), “la audición musical es uno de los apartados clave y de mayor relevancia en la Educación Musical en Educación Primaria. En mayor o menor medida, el resto de las actividades, conocimientos, destrezas y actitudes dependen de ella”. Se pone el foco en la “recepción activa”, esto es, la percepción auditiva que comienza con el acto de oír para, a través de un proceso de desarrollo, llegar a escuchar (Akoschky, 1996). En este sentido, De la Ossa-Martínez señala tres fases para la audición musical (2015, p. 23):

1. Oír, para designar y activar la función sensorial del órgano auditivo, que consiste en recibir los sonidos.
2. Escuchar, para indicar que se presta interés al sonido.
3. Entender, para señalar que se ha tomado conciencia de lo oído y escuchado.

La CE.2 responde al fomento de la cultura musical, de despertar el interés y la curiosidad del alumnado y dotarles de herramientas para investigar las distintas manifestaciones culturales y artísticas y sus contextos. Esto implica en cierto modo el uso de las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC)³, al permitir a los estudiantes explorar, indagar e investigar (Vaneegas y Gaitán, 2021). En esta línea, actualmente tienen cabida numerosas iniciativas, como la elaboración de podcast a través de Audacity (Rodríguez-Rabadan, 2023), el acceso a diversas manifestaciones artísticas que proporcionan plataformas como Youtube o Spotify (Freitas, 2023) y la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP), entre otras, cuyo planteamiento se apoya en cuatro pilares que se relacionan con todas las competencias específicas: “la investigación por parte del alumno, la práctica artístico-musical, el trabajo multidisciplinar y la presentación pública del proyecto” (Botella y Ramos, 2020, p. 10).

La CE.3 engloba la expresión vocal, instrumental y de movimiento y danza, además de los medios digitales, experimentando con el lenguaje de la música mediante la interpretación, la improvisación y la composición.

Para García-Gil y Sustaeta (2017), la canción conecta con la audición, la interpretación y el movimiento y la danza, entendiendo la expresión vocal desde sus dos vertientes, la voz hablada y la cantada, debiendo el docente tener presente en todo momento el cuidado de la voz y la técnica vocal. Autores como Kodály (Subirats, 2007), Willems (Pascual, 2002) o Ward (Sardonil, 1966) abordan la importancia de la educación vocal como base para el aprendizaje musical. Tampoco podemos obviar los beneficios sociales y emocionales que el canto provoca en el alumnado (Lamont, Daubney y Spruce, 2012).

La práctica instrumental, según Oriol (1992), intensifica las destrezas motrices, de percepción auditiva y cooperativas, sirviéndose especialmente del instrumental Orff que incorpora percusión corporal, pequeña percusión, láminas y flauta de pico, además de objetos sonoros, cotidianos, instrumentos del folclore y de construcción propia. Asimismo, puede modular los niveles de producción de dopamina, estimulando el sistema inmunológico y elevando el estado de ánimo (Levitin, 2008).

Los beneficios del movimiento y de la danza en la percepción, expresión y comprensión de la música son incontestables (Vicente-Nicolás, 2013). De hecho, Dalcroze consideraba que las actividades de movimiento debían preceder a los estudios musicales, alcanzando la musicalidad del niño mediante la armonía entre cuerpo y mente. Pero su acción no se reduce al ámbito musical, sino que mejora la autorregulación, función ejecutiva y habilidades de preparación escolar (Bentley *et al.*, 2022), habilidades auditivas (Skoe *et al.*, 2023), compromiso, cooperación e inclusión educativa (Stamou *et al.*, 2023), el clima de bienestar en el aula (Ruiz y Cifo, 2021), habilidades sociales y rendimiento académico (Gara y Winsler, 2019), la interacción social y el bienestar físico, psicológico y social a largo plazo, gracias a la conexión del binomio cuerpo-mente (Kempermann, 2022; Kokkonen, 2014). Para Vicente Nicolás (2022), el currículo “adquiere una doble función con respecto al movimiento expresivo y la danza: por un lado, incorporar el movimiento como medio y recurso para el entendimiento musical y, por otro, otorgar a la danza el espacio que nunca tuvo” (p. 106) [como disciplina independiente].

Con respecto al aprendizaje del lenguaje de la música, Morales (2017) defiende que “no debe entenderse como un objetivo en sí mismo para los niveles elementales, sino como una herramienta para poder interpretar el discurso musical” (p. 82). Por ello, propone tres fases en su aprendizaje:

1. Toma de contacto con un nuevo mundo sonoro: experimentación sonora, juego sonoro; imitación simultánea, en eco, pregunta-respuesta; improvisación libre y aumento del vocabulario sonoro.
2. Dotación de significado sonoro a diferentes grafías (convencionales o no convencionales): lectoescritura y creación de discursos sonoros.
3. Interpretación, juego de reglas: obra musical y sus elementos. La estructura, comprensión del discurso sonoro.

No debemos obviar las posibilidades que ofrecen distintas herramientas digitales para la producción musical, tales como Audacity (Ruiz y Sánchez, 2022), la composición con las estaciones de audio Bandlab y Soundtrap (Hernández, 2023) e Incredibox (López y Bravo, 2023) y otras herramientas para el entrenamiento auditivo y la composición como Chrome Music Lab (Cuenca y Montaraz, 2022).

Finalmente, a través de la CE. 4, las tres competencias descritas anteriormente se dan cita de forma conjunta en el proceso creativo mediante el diseño, la elaboración y la difusión de producciones individuales o colectivas, poniendo el acento en el pensamiento y juicio crítico, la asunción de responsabilidades y el desarrollo de la creatividad. El planteamiento de situaciones de aprendizaje o de metodologías de ABP constituyen una fuente de riqueza para el desarrollo y la adquisición de esta competencia, pudiendo tomar como modelos para su aplicación en las aulas iniciativas como el proyecto LOVA (La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje), Ubuntu el musical

o Musiqueando. Es conveniente tener presente las cuatro fases que García Muñoz (2017) considera que deben estar presentes en un proyecto de carácter musical: 1. Motivación, compromiso e investigación. 2. Objetivos, tareas y organización. 3. Desarrollo y muestra del proyecto al mundo. 4. Evaluación y reflexión final.

Tras haber atendido a la concepción de la enseñanza musical y su estado en la normativa actual, procedemos a realizar un estudio del currículo de Música y Danza en Primaria en las comunidades autónomas (en adelante, CC. AA.) a través de una metodología comparativa y descriptiva, permitiéndonos conocer los elementos curriculares y los componentes musicales de los currículos autonómicos y contextualizando el estado de la educación musical en España.

Método

La presente investigación tiene por finalidad realizar un estudio comparado del currículo de Música y Danza en la etapa de educación primaria en las CC. AA. Nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar y exponer el estado de la enseñanza musical en la LOMLOE.
2. Describir y analizar los elementos curriculares y los componentes musicales presentes en la normativa autonómica.
3. Comparar los elementos curriculares y los componentes musicales de los currículos autonómicos de Música en Educación Primaria.

Para su consecución se ha seleccionado como método principal la comparación, asistida por la metodología descriptiva, empleando técnicas de análisis de contenido de fuentes primarias y secundarias, y técnicas gráficas.

Diseño

En el diseño de la investigación se distinguen cinco fases enunciadas por García Garrido (1982):

1. Identificación del problema: conocer el estado de la enseñanza musical en la etapa de Educación Primaria en España con la normativa LOMLOE.
2. Delimitación de la investigación: estudio por comunidades autónomas.
3. Estudio descriptivo: análisis documental sobre el marco legal y la enseñanza musical y análisis de contenido y descriptivo de los elementos curriculares y componentes musicales.
4. Formulación de hipótesis comparativas:
 - a) Los currículos autonómicos incluyen los elementos curriculares y los componentes musicales presentes en el RD.
 - b) Los currículos autonómicos concretan y profundizan en los componentes musicales expuestos en el RD.
5. Estudio comparativo.

Categorías de análisis

Se han establecido dos categorías detalladas en la tabla 1:

TABLA 1. Categorías de comparación

Categoría 1. Diseño curricular	Currículo independiente para Música y Danza o integrado en Educación Artística
	Dedicación horaria
	Presencia de elementos curriculares: Introducción al área; Competencias específicas; Saberes básicos; Evaluación; Metodología
Categoría 2. Componentes musicales	Presencia de Escucha; Expresión; Lenguaje de la Música; Producción Musical; TIC/TAC y Cultura musical

Nota: adaptado de Montaraz, 2022, pp. 284-285.

Procedimiento, instrumentos y análisis de datos

Tras identificar el problema y delimitar el estudio, revisamos la literatura existente sobre educación musical y currículo consultando Dialnet, Google Académico y Web of Science, y se analizaron las fuentes primarias (LOMLOE, RD, decretos y órdenes autonómicas, que se incluyen en el listado de referencias bibliográficas) mediante el *software* Atlas.ti, utilizado para la organización de los datos y su codificación atendiendo a la temática.

En el estudio se han empleado tablas para la recogida de datos y su posterior análisis. La categoría 1 comprende cinco elementos (Introducción al área; Competencias específicas; Saberes básicos; Evaluación; Metodología), cuya totalidad representa el 100%, correspondiéndole a cada uno el 20%. En el caso de la Evaluación y la Metodología, que tienen dos subcategorías (Criterios de evaluación y procedimientos e/o instrumentos de evaluación; y Orientaciones metodológicas y recursos), este porcentaje se reparte ofreciendo un 10%, como detallan las tablas 2 y 3. Se han descartado términos como objetivos de etapa y competencias clave al no ser específicos del área de estudio.

TABLA 2. Elementos curriculares

Categoría 1	Descripción	Porcentaje
Introducción al área	El currículo dispone de una introducción al área de Educación Artística / Música y Danza	20%
Competencias específicas	El currículo presenta competencias específicas del área	20%
Saberes básicos	El currículo presenta saberes básicos de Educación Musical	20%
Evaluación	El currículo presenta criterios de evaluación	10%
	El currículo presenta instrumentos y/o procedimientos de evaluación	10%
Metodología	El currículo ofrece orientaciones metodológicas de enseñanza musical	10%
	El currículo ofrece recursos didácticos	10%

Nota: adaptado de Montaraz, 2022, pp. 285-286.

TABLA 3. Tabla para la recogida de datos: elementos curriculares

CC. AA.	Elementos curriculares							Total
	Introducción 20%	Competencias específicas 20%	Saberes básicos 20%	Evaluación 20%		Metodología 20%		
				Criterios 10%	Procedimiento instrumento 10%	Orientaciones 10%	Recursos 10%	
RD 157/2022	X	X	X	X				70%
Andalucía	X	X	X	X				70%
Aragón	X	X	X	X	X	X	X	100%
Asturias	X	X	X	X		X		80%
Baleares	X	X	X	X				70%
Comunidad Valenciana	X	X	X	X				70%
Canarias	X	X	X	X	X			80%
Cantabria	X	X	X	X				70%
Castilla-La Mancha	X	X	X	X				70%
Castilla y León	X	X	X	X	X	X		90%
Cataluña	X	X	X	X				70%
Ceuta	X	X	X	X	X	X	X	100%
Extremadura	X	X	X	X				70%
Galicia	X	X*	X	X		X		70%
Madrid	X	X	X	X				70%
Melilla	X	X	X	X	X	X	X	100%
Murcia	X	X	X	X		X		80%
Navarra	X	X	X	X				70%
País Vasco	X	X	X	X				70%
La Rioja	X	X	X	X		X	X	90%

A cada categoría (Escucha; Expresión; Lenguaje de la música; Producción musical; TIC/TAC-Cultura musical) le corresponde un 20%, repartiendo equitativamente ese porcentaje entre sus subcategorías, resultando la totalidad el 100%, como refleja la tabla 4.

TABLA 4. Componentes musicales

Categoría	Componentes musicales	Porcentaje
Área: Escucha (20%)		
Desarrollo perceptivo: 10%	Exploración sonora	2.5%
	Discriminación y focalización del sonido	2.5%
	Atención y memoria musical	2.5%
	Escucha musical consciente	2.5%
Audición musical: 10%	Audición de obras musicales de distintas culturas, épocas y estilos	5%
	Audición de obras musicales del folclore	5%
Área: Expresión (20%)		
Práctica vocal: 6.67%	Técnica vocal	2.22%
	Canciones del folclore	2.22%
	Repertorio vocal (voz hablada y cantada) interpretado de forma individual y grupal	2.22%
Práctica instrumental: 6.67%	Percusión corporal	1.67%
	Pequeña percusión	1.67%
	Instrumentos de construcción propia / Objetos / Cotidiáfonos	1.67%
	Repertorio instrumental interpretado de forma individual y grupal	1.67%
Movimiento y danza: 6.67%	Actividades de movimiento	1.11%
	Danzas de distintas épocas, culturas y estilos	1.11%
	Danzas del folclore	1.11%
	Creación de coreografías sujetas a la forma de una obra musical	1.11%
	Técnica corporal y dancística	1.11%
	Dramatización y representación gestual	1.11%
Área: Lenguaje de la música (20%)		
Código musical: 10%	Cualidades del sonido: duración, altura, intensidad y timbre	2.5%
	Elementos de la música: ritmo, melodía, armonía y forma	2.5%
	Tempo-espacio. Tempo-carácter	2.5%
	Vocabulario específico	2.5%
Grafía: 10%	Notación tradicional	5%
	Grafía no convencional	5%
Área: Producción musical (20%)		
Improvisación: 6.67%	Improvisación vocal	2.22%
	Improvisación instrumental	2.22%
	Improvisación de movimientos en función de la música	2.22%
Creación / Composición: 6.67%	Composiciones y proyectos musicales	6.67%
	Pensamiento y juicio crítico	2.22%
Pensamiento y juicio crítico: 6.67%	Iniciativa personal	2.22%
	Respeto por las producciones propias y ajena. Normas de comportamiento	2.22%
TIC/TAC. Cultura musical (20%)		
TIC/TAC: 10%	Uso de las TAC para la búsqueda de información	5%
	Uso de las TAC para la creación de material musical	5%
Cultura musical: 10%	Asistencia a conciertos	3.33%
	Participación en orquestas y coros escolares	3.33%
	Profesiones ámbito artístico	3.33%
Total		%

Nota: adaptado de Montaraz, 2022, pp. 297-299.

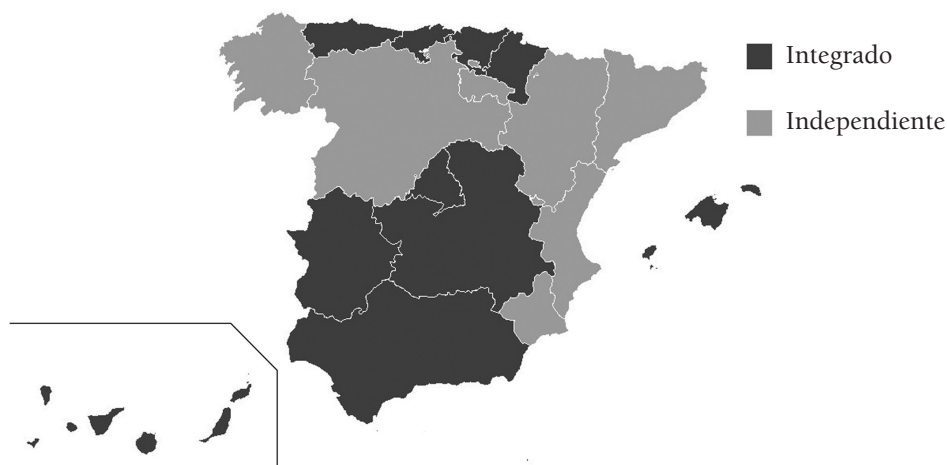
Tras la revisión de los datos y de las categorías tiene lugar la fase de yuxtaposición, donde confrontamos e interpretamos los datos sirviéndonos de tablas y gráficos elaborados a través del *software* Excel, obteniendo una serie de conclusiones con las que validamos las hipótesis y, tras atender a las semejanzas y a las diferencias de los datos yuxtapuestos, emitimos la valoración.

Resultados

Elementos curriculares

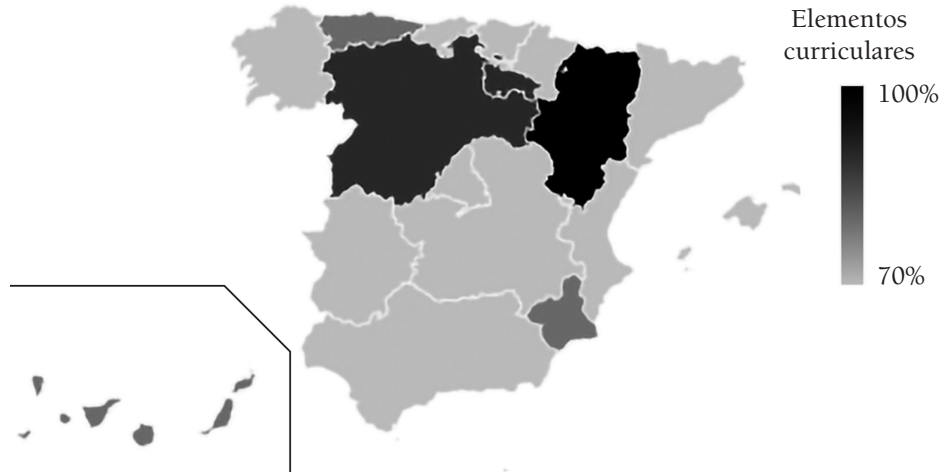
El 65% de los documentos autonómicos, incluyendo el RD, ofrecen un currículo con las enseñanzas artísticas integradas, al contrario que Aragón, la Comunidad Valenciana, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Murcia y La Rioja, que concretan el currículo para Música y Danza, representando un 35% como refleja la figura 1.

FIGURA 1. El currículo de Música y Danza



Introducción al área, competencias específicas u objetivos, saberes básicos, evaluación y metodología son los elementos que configuran los currículos. Podemos afirmar, como detalla la figura 2, que Aragón, Ceuta y Melilla los incorporan en su totalidad, seguidos de Castilla y León y La Rioja (90%), Asturias, Canarias y Murcia (80%) y concluyen con un 70%, coincidiendo con el RD, Andalucía, Baleares, la Comunidad Valenciana, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Galicia, Madrid, Navarra y el País Vasco.

FIGURA 2. Porcentajes de elementos curriculares



La introducción al área, competencias específicas⁴, saberes básicos y criterios de evaluación están presentes en todos los currículos como se observa en la figura 3. La Comunidad Valenciana, Castilla y León y La Rioja determinan en sus currículos unas competencias específicas distintas a las establecidas en el RD, aunque guardan relación con ellas.

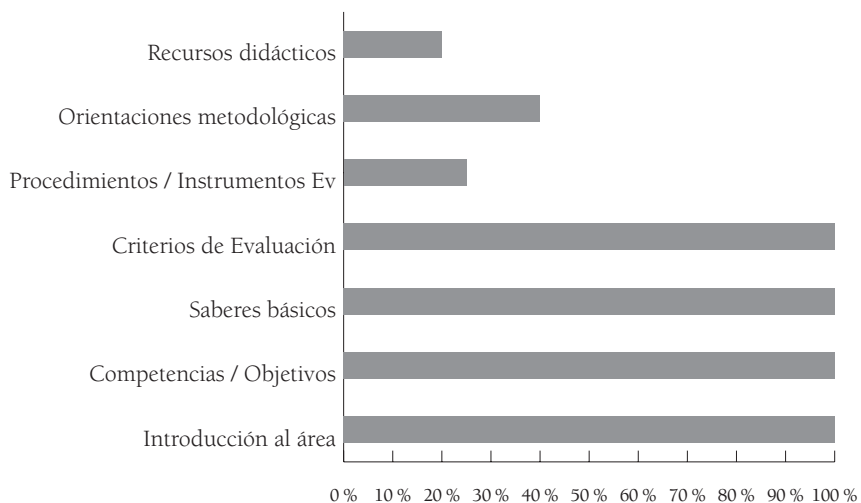
Los saberes básicos están presentes en todos los currículos, secuenciados por ciclo y únicamente por curso en Aragón, Castilla y León y Galicia. Son contenidos muy genéricos, presentando una escasa o nula progresión en ciclos, repitiéndose en su integridad o incluyendo un ligero matiz, a excepción de Aragón, la Comunidad Valenciana, Murcia y La Rioja. Ejemplo de ello es el extracto del RD correspondiente al primer contenido del bloque A, Recepción y análisis, sobre propuestas artísticas, representado en la tabla 5.

TABLA 5. Extracto del RD correspondiente a los saberes básicos de recepción y análisis de propuestas artísticas

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
Principales propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadores y creadoras locales, regionales y nacionales	Propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadores y creadoras locales, regionales y nacionales	Propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadoras y creadores locales, regionales, nacionales e internacionales

El establecimiento de orientaciones metodológicas solo está presente en el 40% de los currículos (Aragón, Asturias, Castilla y León, Ceuta, Galicia, Melilla, Murcia y La Rioja) y la exposición de recursos didácticos únicamente en Aragón, Ceuta, Melilla y La Rioja, representando un 20%. La concreción de procedimientos e instrumentos de evaluación se materializa en Aragón, Canarias, Castilla y León, Ceuta y Melilla, suponiendo el 25%.

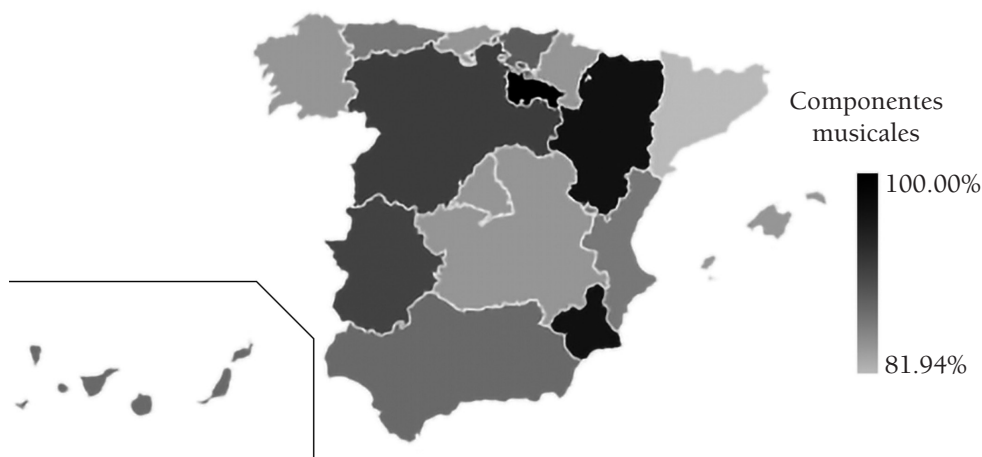
FIGURA 3. Elementos curriculares



Componentes musicales presentes en el currículo

Como refleja la figura 4, La Rioja reúne el 100% de los componentes, seguida de Aragón y Murcia con un 96.66%, Castilla y León (91.68%) y Extremadura (91.11%). Con valores inferiores al 90% encontramos al País Vasco (88.88%), Andalucía y Canarias (87.78%), Asturias y la Comunidad Valenciana (86.67%). Coincidiendo con el 84.45% que establece el RD hallamos a Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Ceuta, Galicia, Madrid, Melilla y Navarra, y en el último puesto, Cataluña, con un 81.94%.

FIGURA 4. Porcentajes de los componentes musicales



Escucha

El RD establece el 20% de los elementos musicales, que se mantendrán en las normativas autonómicas. En lo concerniente al desarrollo perceptivo, hace mención expresa a los siguientes conceptos:

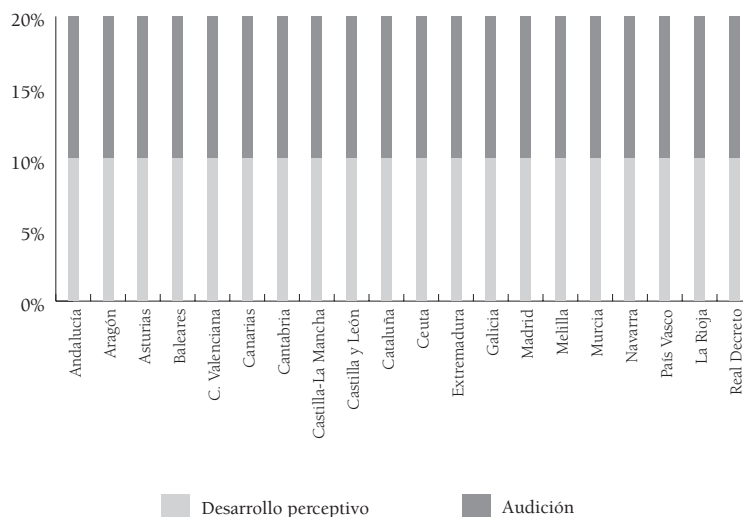
- a) Estrategias básicas de recepción activa.
- b) Atención vinculada a la escucha.
- c) Exploración sonora, abordada desde la experimentación y exploración creativa con la práctica instrumental, vocal y corporal.
- d) Discriminación auditiva del sonido y sus cualidades básicas.

Sin embargo, no aborda conceptos como la focalización del sonido o la memoria musical, aspectos clave del desarrollo perceptivo.

Las competencias 1 y 2 nos orientan respecto al contenido de la audición musical. No menciona expresamente el folclore musical, aunque en la definición de la competencia y en la especificación de saberes sí hace referencia al conocimiento de las manifestaciones culturales y artísticas más destacadas del patrimonio y producidas por creadores y creadoras locales, entre otros, por lo que entendemos que el folclore musical está representado. Este ámbito es el que genera una mayor controversia, puesto que todas las CC. AA., a excepción de Baleares, Castilla y León, Ceuta, Madrid, Melilla y Navarra sí emplean el término folclore o bien hacen referencia al propio patrimonio autonómico, como refleja la figura 5.

Destaca en todas las autonomías salvo en la Comunidad Madrid la inclusión de la perspectiva de género a través del análisis de propuestas artísticas que incorporen “producciones creadas y ejecutadas por mujeres como obras en las que estas aparezcan representadas”. Murcia realiza un ligero matiz, atendiendo a ambos géneros.

FIGURA 5. Escucha



Expresión

El ámbito expresivo tiene un escaso recorrido en el RD como reflejan las figuras 6 y 7, arrojando un 11.12% de los componentes. Se resume en dos contenidos repetidos en todos los ciclos: Práctica instrumental, vocal y corporal: y Construcción de instrumentos. Más suerte ha tenido el ámbito del movimiento y la danza, que incorpora las posibilidades del cuerpo, la dramatización y la danza, aunque no hace referencia a los juegos y las danzas propias del folclore. Manteniendo estos contenidos mínimos encontramos a Baleares, Cantabria, Castilla-la Mancha, Ceuta, Galicia, Madrid, Melilla y Navarra. Cataluña obtiene unos resultados inferiores (10%) puesto que atiende la expresión corporal desde la percepción, no desde la práctica. En el extremo opuesto, con el 20% de los elementos encontramos a Aragón, Murcia y La Rioja, seguidos de Castilla y León (18.35%), Extremadura (17.78%), Andalucía y Canarias (14.45%), Asturias y la Comunidad Valenciana (13.34%) y el País Vasco (12.22%).

FIGURA 6. Expresión

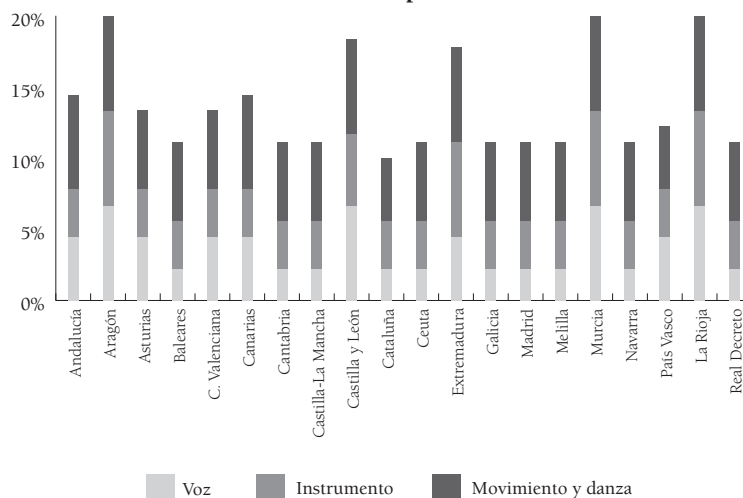
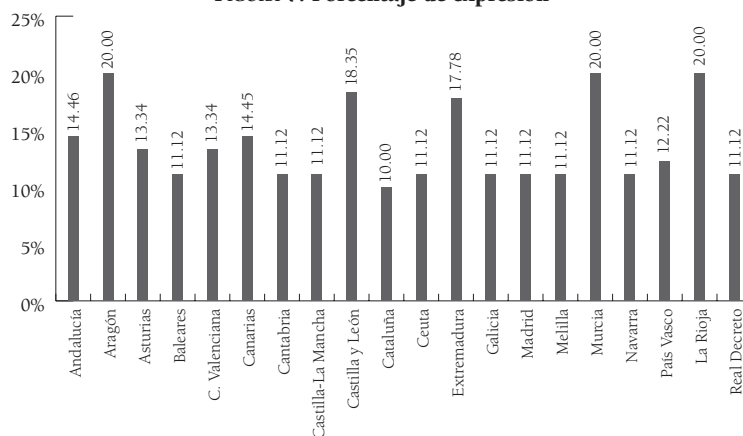
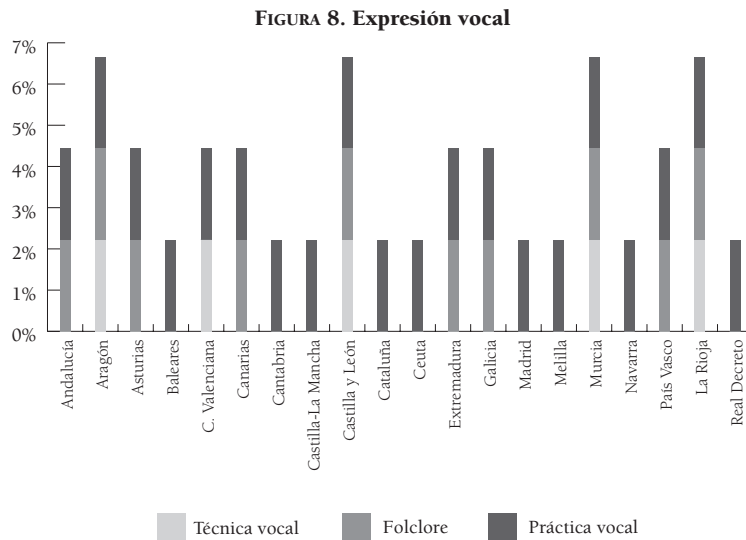


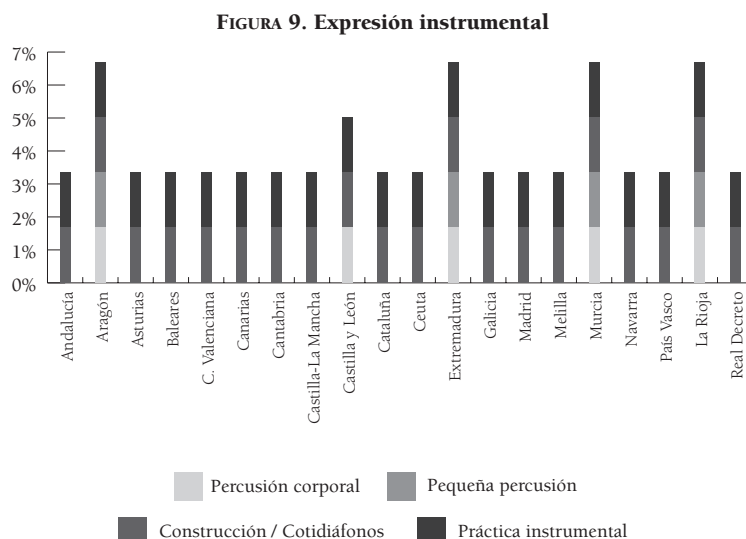
FIGURA 7. Porcentaje de expresión



Como refleja la figura 8, todos los currículos incorporan la práctica vocal, pero solo Aragón, la Comunidad Valenciana, Castilla y León, Murcia y La Rioja mencionan la técnica vocal. El aprendizaje de canciones del folclore se especifica en Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Castilla y León, Extremadura, Galicia⁵, Murcia, el País Vasco y La Rioja.

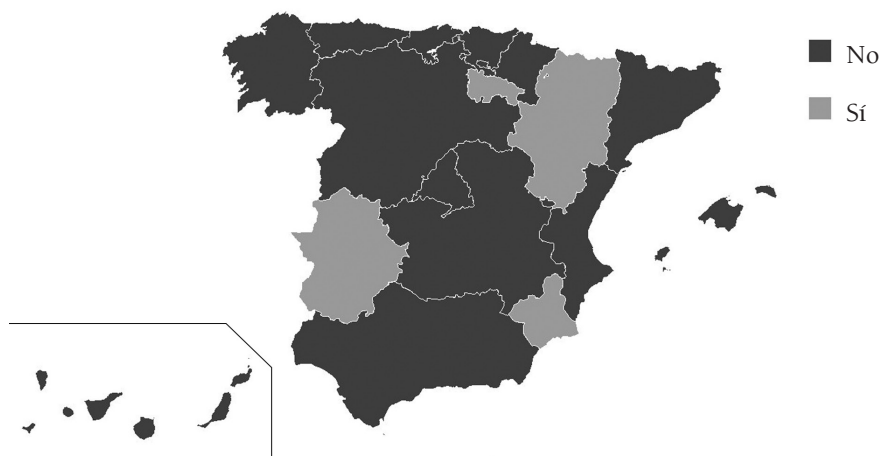


El ámbito instrumental tampoco es tratado en profundidad como refleja la figura 9. Todos los currículos mencionan la construcción de instrumentos, objetos sonoros y/o cotidiáfonos y la práctica instrumental, pero no se concretan los instrumentos, exceptuando Aragón, Extremadura y Murcia donde sí se detallan. La percusión corporal solo se especifica en Aragón, Castilla y León, Extremadura y Murcia. El aprendizaje instrumentos folclóricos lo encontramos en Asturias, Castilla y León, Galicia, Murcia, el País Vasco y La Rioja.



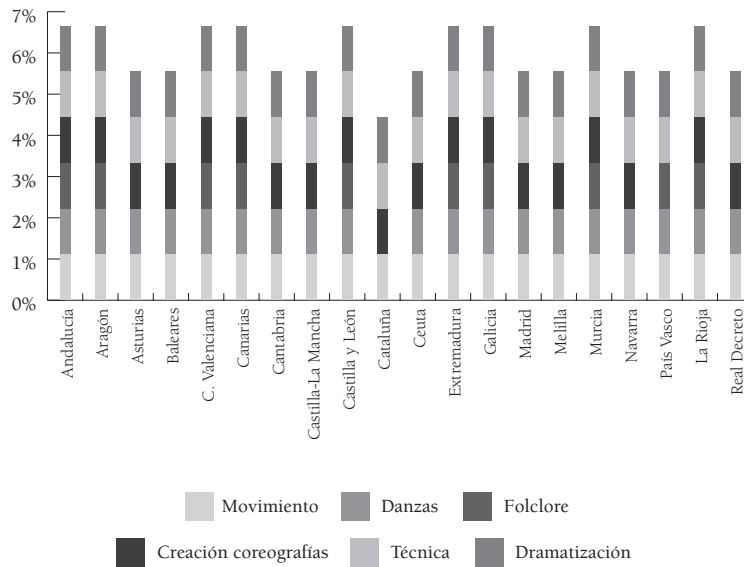
En lo referente al aprendizaje de instrumentos melódicos y armónicos, como refleja la figura 10, Aragón incorpora la práctica de un instrumento melódico, posibilitando la introducción de la flauta dulce en el segundo ciclo y el ukelele en el tercer ciclo, pudiéndose anticipar a ciclos previos. Extremadura coincide iniciando la práctica de un instrumento melódico en el segundo ciclo y Murcia se suma a esta línea, posibilitando el aprendizaje de un instrumento de uso individual, como melódicas, ukeleles, carillón o cualquier otro que determine el docente. La Rioja blindo la práctica con instrumentos rítmicos y melódicos en sus competencias específicas. Valora el canto con acompañamiento armónico efectuado por el docente en los dos primeros ciclos y por los alumnos en el tercer ciclo, considera que el docente debe dominar algún instrumento armónico y deja a su criterio la selección de instrumentos melódico-armónicos que los alumnos deben aprender, en función del contexto del centro, estipulando tradicionalmente el tercer curso de Educación Primaria como el momento de adquisición del instrumento personal. Asimismo, favorece la inclusión en el aula de los instrumentos extraescolares que practiquen los alumnos con la finalidad de fomentar nuevas vocaciones musicales.

FIGURA 10. Instrumentos melódicos y armónicos



El ámbito corporal es el más afincado, como refleja la figura 11. Con la totalidad de sus componentes, incluyendo la interpretación de danzas folclóricas⁶, encontramos a Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla y León, Extremadura, Murcia y La Rioja. La creación de coreografías solo se detalla en Andalucía, Aragón, la Comunidad Valenciana, Galicia, Murcia y La Rioja. No obstante, consideramos que puede estar inmersa de forma no implícita en el siguiente contenido del RD: *Práctica instrumental, vocal y corporal: experimentación, exploración creativa, interpretación, improvisación y composición a partir de sus posibilidades sonoras y expresivas*. Destaca que La Rioja establece Dramatización y Teatro como asignatura independiente en el primer ciclo.

FIGURA 11. Expresión corporal



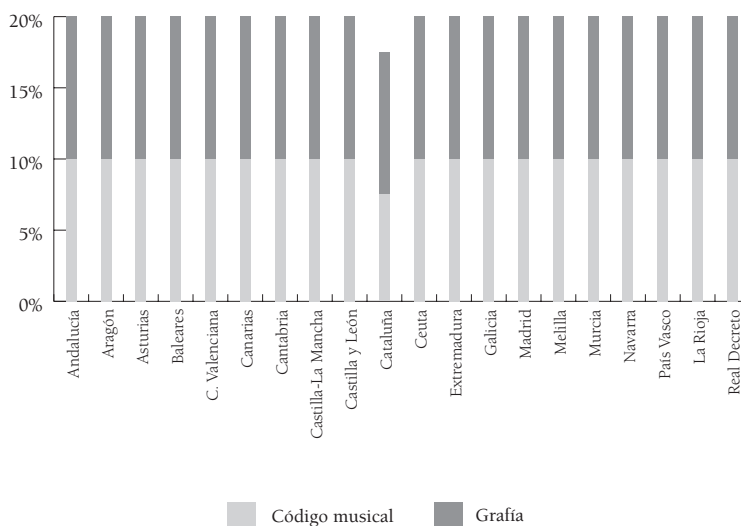
Lenguaje de la música

El lenguaje de la música, conformado por las cualidades del sonido, los elementos de la música, la relación tempo-carácter, el vocabulario musical y la notación está presente en todos los currículos, como representa la figura 12, siendo Cataluña el único currículo que no expone los elementos de la música.

La notación genera mayor controversia, puesto que el uso de grafías no convencionales y notación tradicional solo se especifican en Aragón, Comunidad Valenciana, Canarias, Cataluña, Extremadura, Galicia, Murcia, Navarra, el País Vasco y La Rioja. En el resto, incluyendo el RD, se hace referencia al uso de distintas grafías sin llegar a concretarlas.

Se observa una progresión en cuanto a los elementos musicales, aunque expuesta de forma genérica, centrados en las estructuras rítmico-melódicas, carácter, tempo y compás en el primer y segundo ciclo, y la armonía, textura, forma y géneros musicales en el tercer ciclo. En contraposición, Aragón, Comunidad Valenciana, Murcia y La Rioja realizan una secuenciación detallada de los contenidos.

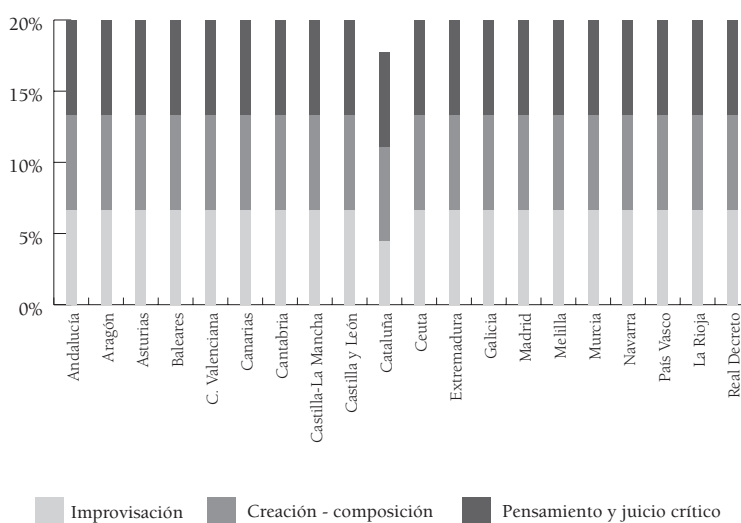
FIGURA 12. Lenguaje de la Música



Producción musical

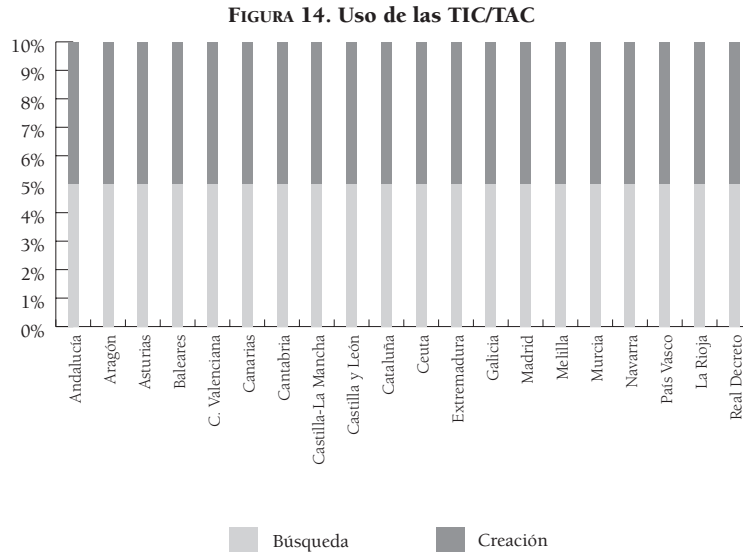
El ámbito de la producción musical, abordado desde la improvisación vocal, instrumental y corporal, la creación-composición y la elaboración de producciones musicales desarrollando un pensamiento y juicio crítico, se ha visto favorecido con la CE 4. Como refleja la figura 13 está presente íntegramente en todos los currículos, a excepción de Cataluña, que no atiende a la improvisación instrumental.

FIGURA 13. Producción musical

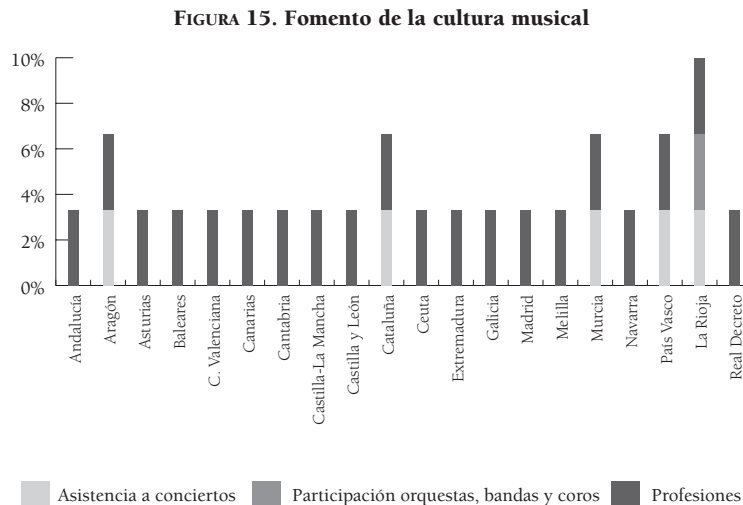


TIC/TAC y fomento de la cultura musical

Todos los currículos emplean las TIC/TAC en la búsqueda de información, apreciación de manifestaciones artísticas y en la creación mediante herramientas de grabación y producción musical, como detalla la figura 14.



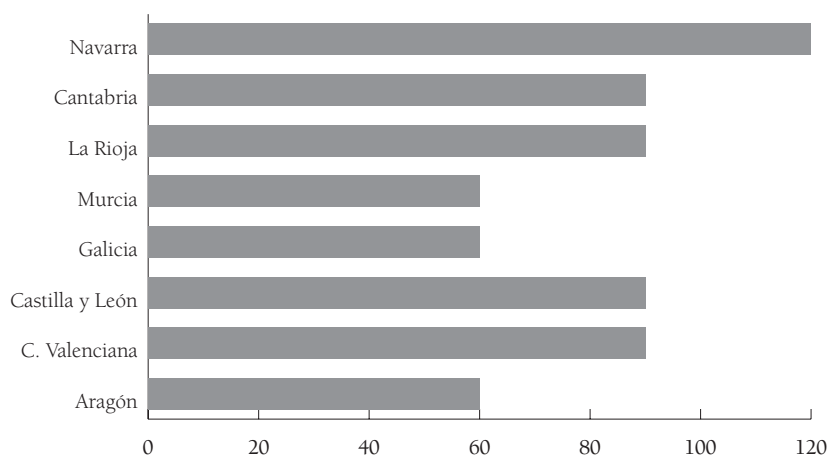
No ocurre lo mismo con el fomento de la cultura musical, como manifiesta la figura 15, que lo reduce al conocimiento de las profesiones del ámbito artístico. Aragón, Cataluña, Murcia, el País Vasco y La Rioja concretan la importancia de la música en vivo y la asistencia a experiencias artísticas musicales. Ningún currículo potencia la participación de los escolares en agrupaciones musicales a excepción de La Rioja, que contempla la comparecencia pública de una producción musical y del canto coral.



Dedicación horaria para la enseñanza musical

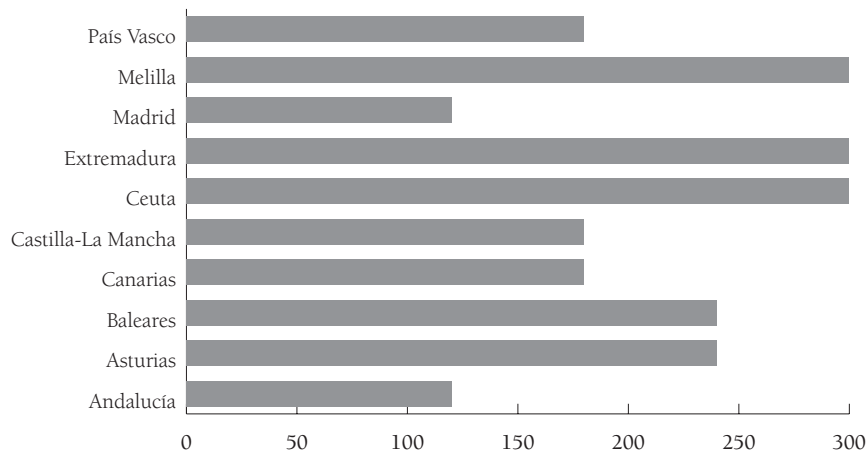
El tiempo destinado para la Educación Musical muestra uniformidad, entre 1 y 2 sesiones semanales. Las autonomías que sitúan el área de Música y Danza independiente destinan entre 60 y 90 minutos en función del curso, como se observa en la figura 16. A la cabeza se sitúa Navarra, especificando una dedicación de 2 horas semanales de 1.º a 4.º y de 1 hora en 5.º y 6.º para Música y Danza. Le sigue La Rioja (90 minutos de 1.º a 4.º y 60 minutos en 5.º y 6.º), Castilla y León (60 minutos excepto en 5.º, que destina 90 minutos), la Comunidad Valenciana (180 minutos para el ciclo, por lo que suponemos que 90 minutos son para el nivel) y Cantabria (otorga para Música y Danza 1 hora semanal en el primer y tercer ciclo y 1.5 horas en el segundo).

FIGURA 16. Dedicación horaria en minutos para Música y Danza por CC. AA.



El RD establece 120 horas por ciclo para Educación Artística. Como refleja la figura 17, en primera posición con 300 minutos (4-4.5 horas según el ciclo) para las enseñanzas artísticas encontramos a Ceuta, Extremadura y Melilla. Le siguen Baleares y Asturias con un máximo de 240 minutos (entre 3 y 4 horas según el ciclo). Con un máximo de 180 minutos hallamos a Canarias (2-3 sesiones de 55 minutos o 3-4 sesiones de 45 minutos), Castilla-La Mancha (3 sesiones) y el País Vasco (3 horas semanales). Con 120 minutos, equivalentes a 1.5-2 horas, se encuentra Andalucía y Madrid, ofreciendo entre 90 y 120 minutos. Finalmente, Cataluña establece 500 horas para la Educación Artística para la etapa.

FIGURA 17. Dedicación horaria en minutos para Educación Artística por CC. AA.



Discusión

El análisis del currículo revela una significativa diversidad en la implementación y concreción de las enseñanzas artísticas en las CC.AA. Respondiendo a los objetivos propuestos, expresamos las siguientes conclusiones:

- a) Existe una división en la organización curricular de las disciplinas artísticas, siendo común presentar un currículo integrado (65%) en contraste con el 35% (Aragón, Comunidad Valenciana, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Murcia y La Rioja) que lo desglosa en Música y Danza. En el lado opuesto a esta tendencia se manifiesta la Confederación de Asociaciones de Educación Musical del Estado Español (COAEM, 2021), que entienden “como necesaria la separación de la música, como un área independiente a todos los niveles, horaria, competencial, evaluativa y criterial” (p. 2).
- b) Los currículos autonómicos coinciden en el establecimiento de una introducción al área, competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación, asegurando una estructura coherente y homogénea a nivel nacional. Sin embargo, las orientaciones metodológicas (8.25%), los recursos didácticos (4.12%) y los procedimientos e instrumentos de evaluación (5.15%) están escasamente representados. Únicamente Aragón, Ceuta y Melilla recogen la totalidad de los elementos curriculares. Esta escasez refleja un área de oportunidad para mejorar la implementación de la enseñanza musical, debiendo prestar atención a las estrategias de enseñanza y de evaluación. La Comunidad Valenciana, Castilla y León y La Rioja establecen competencias específicas propias.
- c) Existe una notable variación en la secuenciación y concreción de los saberes básicos. Comunidades como Aragón, Castilla y León y Galicia ofrecen una secuenciación por ciclo y curso. Por su parte, Aragón, la Comunidad Valenciana, Murcia y La Rioja presentan una precisa concreción y progresión a lo largo de la etapa de los saberes básicos, mientras que, en otras comunidades, al igual que en el RD, los contenidos son genéricos y con escasa progresión, lo que dificulta la labor docente. En esta línea, Vicente-Nicolás (2022) se dirige a los agentes educativos que diseñan la normativa y les hace saber que:

cuando el currículo es confuso, no está claro o es incomprensible provoca en el profesorado consideraciones contradictorias, siendo la más desestabilizadora la valoración del currículum como un documento que debe cumplirse de cara a la inspección, pero no como un conjunto de elementos secuenciados que le ayuda a planificar mejor su docencia (p. 115).

- d) Es llamativo que a nivel estatal y autonómico no se ofrezcan orientaciones metodológicas, a pesar de que el artículo 11 del RD defina el currículo como el “conjunto de objetivos, competencias, contenidos enunciados en forma de saberes básicos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de la Educación Primaria”. En este punto, demandamos su incorporación para facilitar la labor docente, especialmente en aspectos como la implantación de situaciones de aprendizaje en el área de Música y Danza, campo que carece de suficiente investigación previa.
- e) La implementación de los componentes musicales revela una significativa diversidad, destacando positivamente La Rioja, Aragón y Murcia.
- f) La escucha musical se expone en todos los currículos. Es muy positiva la inclusión de la perspectiva de género, presente en todas las autonomías a excepción de la Comunidad de Madrid.
- g) El marco de enseñanzas mínimas definido en el RD se ha visto ampliamente superado por algunas CC. AA. mediante el establecimiento de saberes básicos de la práctica vocal e instrumental con Aragón, Murcia y La Rioja a la cabeza. Únicamente Aragón, la Comunidad Valenciana, Castilla y León, Murcia y La Rioja establecen la formación en técnica vocal. Por su parte, solo Aragón, Extremadura y Murcia concretan los instrumentos para su práctica y, junto con La Rioja, posibilitan el aprendizaje de un instrumento melódico. Con relación a la expresión corporal y la danza, es el ámbito más definido en todos los currículos, aunque sería conveniente concretar y especificar los términos empleados, detallando, por ejemplo, qué se entiende por técnicas básicas dramáticas y dancísticas y nociones básicas de biomecánica en la etapa de Educación Primaria.
- h) El lenguaje de la música está presente en todos los currículos, pero el tratamiento de la notación musical presenta variaciones. Resultaría apropiado solicitar a los legisladores una concreción real y efectiva de estos saberes a nivel estatal para no generar desigualdades entre las CC. AA. y elaborar así una propuesta común, pudiendo tomarse como modelo los currículos de Aragón, la Comunidad Valenciana, Murcia y La Rioja.
- i) El tratamiento del folclore presenta disparidades significativas, con algunas comunidades que integran específicamente en sus currículos estos términos mediante las audiciones, la interpretación de canciones y danzas, y el conocimiento de los instrumentos folclóricos frente a otras comunidades que no los mencionan o hacen referencia al patrimonio, sin especificar.
- j) Los ámbitos de las TIC/TAC y de la producción musical están implementados en todo el territorio. Por el contrario, el fomento de la cultura musical presenta lagunas, especialmente en la promoción de la participación del alumnado en agrupaciones musicales. Por ello, reivindicamos el fomento de oportunidades para que los estudiantes se involucren en experiencias musicales, coincidiendo así con la segunda idea clave que expresó la Comisión de Educación de la Unión Europea: “Intensificar la presencia de la música y de la cultura musical en la formación y en la vida de los ciudadanos europeos dados sus beneficios para expresarse, comunicarse, crear y explorar su personalidad requiere de la adopción de medidas legislativas” (Roa y Ruiz, 2020, 81). Asimismo, señalamos a nuestro país

vecino, Portugal, como modelo inspirador al incluir como estrategia nacional en 2010 el *Programa de Educación Estética y Artística*, cuya finalidad es generar el gusto por el arte, los hábitos culturales y la valoración del arte como forma de conocimiento en la comunidad educativa (Montaraz, 2022).

- k) El tiempo destinado a la enseñanza musical revela una notoria uniformidad, asignándole mayoritariamente entre una y dos sesiones semanales. A pesar de ello, coincidimos con las peticiones de la COAEM (2021) en las que se solicita aumentar la carga horaria a un mínimo de dos sesiones de una hora semanales, siguiendo la estela de países como Alemania, Austria, Hungría y Finlandia, que destinan hasta cuatro sesiones semanales a la enseñanza musical (Montaraz, 2022).
- l) La diversidad en cuanto a la implementación autonómica de los currículos, tomando como referente el RD, refleja un panorama heterogéneo en la educación musical en España y no permite validar las hipótesis planteadas. Existen comunidades autónomas que asumen sus responsabilidades de concreción curricular, ofreciendo un desarrollo más completo y detallado de los aprendizajes musicales, mientras que otras se mantienen en los niveles mínimos exigibles. Este hecho se puede traducir en dos aspectos clave: una mayor dificultad para los docentes al no comprender qué deben enseñar, debido a la falta de concreción y secuenciación de los saberes unido a redacciones extensas y confusas; y la generación de desigualdades entre los estudiantes de nuestro país. Por esto, demandamos un diálogo y una estabilidad legal en el ámbito educativo que garantice una coherencia en el aprendizaje de la música y de la danza en la etapa de primaria, la formación integral del alumnado y el acceso igualitario a la enseñanza musical.

Notas

1. El Artículo 2 del RD define los saberes básicos como los “conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área o ámbito y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas”. Es preciso mencionar que la Comunidad de Madrid, en su normativa educativa, no emplea este término y lo sustituye por “contenidos”.

2. La situación de aprendizaje se define en el RD como el conjunto de tareas y actividades significativas y relevantes que permiten resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad y sentando las bases para el aprendizaje durante toda la vida. Integran diversos saberes básicos, suponen la transferencia de las competencias adquiridas y se caracterizan por estar compuestas por tareas de creciente complejidad, acordes a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

3. En el documento emplearemos tanto el término TIC (tecnologías de la información y de la comunicación) como TAC. A pesar de que lo correcto sería utilizar el término TAC al situarnos en el ámbito educativo, usaremos el término TIC en algunas ocasiones al ser el que está estipulado en la normativa educativa.

4. Galicia posee objetivos del área (entendidos como aprendizajes competenciales) en lugar de competencias específicas.

5. El aprendizaje de canciones del folclore se incluye en el currículo del área de Lengua, no perteneciendo a las enseñanzas musicales. Por este motivo, no se añade el porcentaje correspondiente en el estudio.

6. Comunidad Valenciana, Galicia y el País Vasco incluyen las danzas folclóricas en el área de Educación Física.

Referencias bibliográficas

- Akoschky, J. (1996). La audición sonora y musical en la educación infantil. *Eufonia. Didáctica de la Música*, 4, 97-102.
- Bentley, L. A., Eager, R., Savage, S., Nielson, C., White, S. L. J. y Williams, K. E. (2022). A translational application of music for preschool cognitive development: RCT evidence for improved executive function, self-regulation, and school readiness. *Developmental Science*, 1-16. <https://doi.org/10.1111/desc.13358>
- Botella, A. M. y Ramos, P. (2020). El aprendizaje basado en proyectos en el aula de música: una revisión sistemática. *Per Musi* (40), 1-15.
- Confederación de Asociaciones de Educación Musical del Estado Español COAEM (2021). *Documento General Reivindicación LOMLOE*. <https://docs.google.com/document/d/1cKB8m9xA61qBthxw2Ck6tV1w5jPwND71qm8mb22Pr2Y/edit>
- Cuenca, M. E. y Montaraz, I. M. (2022). Presentación de aplicaciones para el entrenamiento auditivo. En María Elena Cuenca Rodríguez, Miren Pérez Eizaguirre y Francisco Ruiz Montes (coords.), *Recursos digitales para la adquisición de competencias musicales en las aulas de infantil, primaria y secundaria* (pp. 9-28). Dykinson.
- Decret 31/2022, d'1 d'agost, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears. *BOIB, Boletín Oficial*, n.º 101, 2-8-2022.
- Decret 106/2022, de 5 d'agost, del Consell d'ordenació i currículum de l'etapa d'Educació Primària [2022/7572]. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, n.º 9402, 10-08-2022.
- Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n.º 8762, 29-9-2022.
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. *BOCyL*, n.º 190, 30-09-2022.
- Decreto 41/2022, de 13 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación y promoción en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, n.º 135, 25-07-2022.
- Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, n.º 156, 12-07-2022.
- Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria. *BOCM*, n.º 169, 18-07,-2022.
- Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *BOC*, n.º 135, 13-07-2022.
- Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Boletín Oficial del País Vasco*, n.º 109, 09-06-2023.
- Decreto 81/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. [2022/6698]. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, n.º 134, 14-07-2022.
- Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *BOJA*, n.º 90, 15-05,-2023.
- Decreto 107/2022, de 28 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *DOE*, n.º 151, 05-08-2022.
- Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *DOG*, n.º 183, 26-09-2022.

- Decreto 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM*, n.º 267, 18-11-2022.
- Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *BOC*, n.º 231, 23-11-2022.
- Decreto Foral 67/2022, de 22 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, n.º 130 – 01-07-2022.
- De la Ossa-Martínez, M. A. (2023). La audición musical en Educación Primaria en la LOMLOE: análisis, espacio y novedades principales. *Pedagogías activas y recreativas: la Educación Musical en el siglo XXI*, 177. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9259345>.
- De la Ossa-Martínez, M. A. (2015). La audición musical en la etapa de la Educación Primaria: el ejemplo y la experiencia compartida. *ArtsEduca*, 11, 20-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9259345>
- Freitas de Torres, L. (2023). Las TIC en la Educación Musical: una propuesta de herramientas digitales para la enseñanza-aprendizaje de la Música. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, 2), 1-28.
- Gara, T. V. y Winsler, A. (2019). Selection Into, and Academic Benefits From, Middle School Dance Elective Courses Among Urban Youth. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(4), 433-450. <https://doi.org/10.1037/aca0000250>
- García Garrido, J. L. (1982). *Educación comparada. Fundamentos y problemas*. Dykinson.
- García-Gil, D. y Sustaeta, I. (2017). La interpretación musical en el aula de Primaria: la voz. En Roberto Cremades Andreu (coord.), *Didáctica de educación musical en primaria* (pp. 57-79). Paraninfo.
- García Muñoz, P. (2017). ABP y música: hagamos de nuestro departamento un referente educativo. *Eufonia: Didáctica de la Música*, 72, 73-80.
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical entre dos siglos. *Revista Musical Chilena*. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/12449/12762>
- Hernández, A. M. (2023). Composición con estaciones de audio digital en el aula de música: comparativa entre *soundtrap* y *bandlab*. En Marco Antonio de la Osa Martínez (coord.), *Pedagogías activas y recreativas: la Educación Musical en el siglo XXI* (pp. 113-124). Ediciones de la Universidad Castilla-La Nueva.
- Kempermann, G. (2022). Embodied Prevention. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.841393>
- Kokkonen, M. (2014). Danza. En C. Clouder (dir.), *Artes y emociones que potencian la creatividad* (pp. 122-133). Fundación Botín.
- Lamont, A., Daubney, A. y Spruce, G. (2012). Singing in primary schools: case studies of good practice in whole class vocal tuition. *British Journal of Music Education*, 29(2), 251-268.
- Levitin, D. (2008). *This is your Brain on Music [Tu cerebro y la música. El estudio científico de una obsesión humana]*. Barcelona: RBA. Trad. José Manuel Álvarez.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, n.º. 340, de 30/12/2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Lizaso, B. y Cremades, R. (2017). La audición comprensiva en la Educación Primaria. En Roberto Cremades Andreu (coord.), *Didáctica de educación musical en primaria* (pp. 35-56). Paraninfo.
- López González, N. J. y Bravo Marín, R. (2023). Creación musical y TIC: implementación de Incredibox en el aula de música de educación primaria. En Marco Antonio de la Osa Martínez, *Pedagogías activas y recreativas: la Educación Musical en el siglo XXI* (pp. 131-140). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Montaraz Moral, I. M. (2022). *La educación musical en la etapa de primaria en la Unión Europea: Estudio comparado*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. <https://hdl.handle.net/10486/704763>
- Morales Fernández, A. (2009). *La Educación Musical en Primaria durante la LOGSE en la Comunidad de Madrid: análisis y evaluación*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- Morales Fernández, A. (2017). La interpretación musical en el aula de primaria: los instrumentos. *Didáctica de la Educación Musical en primaria*, 81-98.
- Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA n.º 145, 27-07-2022.
- Orden EFP/678/2022, de 15 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. BOE n.º 174, de 21/07/2022. <https://www.boe.es/eli/es/o/2022/07/15/efp678/con>
- Oriol, N. (1992), El profesor especialista en Educación Musical en la Educación Primaria: formación y acceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 15-33.
- Pascual Mejía, P. (2002). *Didáctica de la música*. Editorial Pearson.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Ministerio de Educación y Formación Profesional. BOE, n.º 52, 02/03/2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Roa Venegas, J. M. y Ruiz Fernández, P. (2020). Estudio comparativo del currículum educativo musical en países de la Unión Europea. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 79-88. <https://doi.org/10.22320/reined.v2i2.4123>
- Rodríguez-Rabadan Prieto, A. (2023). *Audacity: una forma diferente de estar en la onda*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). https://intef.es/wp-content/uploads/2023/09/09_23_RED_OTE_Audacity_v02.pdf
- Ruiz Montes, F y Sánchez Albertos, J. V. (2022). Posibilidades de audacity para la realización de pódcast educativos. En María Elena Cuenca Rodríguez, Miren Pérez Eizaguirre y Francisco Ruiz Montes (coords.), *Recursos digitales para la adquisición de competencias musicales en las aulas de infantil, primaria y secundaria* (pp. 42-54), Dykinson.
- Ruiz, P. Á. y Cifo, M. I. (2021). Influencia de las prácticas expresivas psicomotrices y sociomotrices de cooperación en la vivencia emocional en función del género. *Retos, nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 40, 430-437. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i40.77925>
- Sadornil, D. D. R. (1966). Didáctica de la música el método Ward. *Revista Española de Pedagogía*, 149-162.
- Skoe, E., Scarpati, E. V. y McVeety, A. (2021). Auditory Temporal Processing in Dancers. *Perceptual and Motor Skills*, 128(4), 1337-1353. <https://doi.org/10.1177/00315125211021210>
- Stamou, A., Roussy, A. B., Ockelford, A. y Terzi, L. (2022). Music and dance enhance social interaction and task engagement in autistic young pupils and their peers in mainstream schools. *Support for Learning*, 37(3), 450-463. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12420>
- Subirats, M. A. (2007). “Zoltán Kodály”. En M. Díaz y A. Giráldez (coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (1.ª edición, pp. 63-70). Graó.
- Vanegas García, G. I. y Gaitán Ávila, M. J. (2021). Las TIC como herramienta lúdica en la enseñanza de música en el nivel de preescolar de la Institución Educativa “Augusto E. Medina” de Comfenalco [Trabajo de Especialista en Pedagogía Lúdica]. Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/301b1885-5155-42ad-8031-9f62ca880d3d/content>

Vicente Nicolás, G. (2013). Educación musical desde una perspectiva del movimiento. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 149-170. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187141>

Vicente-Nicolás, G. (2022). Movimiento y danza en educación musical: reflexiones en torno al currículum de primaria. *Revista de Especialización Musical Quodlibet*, 77, 104-118. <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2022.77.1578>

Abstract

The state of Music and Dance in the national territory: a comparative study on the implementation of the LOMLOE

INTRODUCTION. Organic Law 3/2020, of December 29 (LOMLOE, 2020), which amends Organic Law 2/2006, of May 3, on Education (LOE, 2006), Royal Decree 157/2022 on minimum standards for primary education, and the regional decrees and orders outline the legal framework that serves as a reference for educational practice in music classroom. The learning of listening, expression, the language of music and musical production is, or should be, defined in national and regional educational legislation and ultimately shaped by the pedagogical and organisational autonomy of the educational institutions. **METHOD.** This research aims, through a comparative and descriptive methodology, to identify and compare the curricular elements and components of music education present in the national and regional curricula. **RESULTS.** The results show a notable diversity in the implementation of music education across the Autonomous Communities, with 65% choosing to integrate it into the Arts Education curriculum, as opposed to 35% who break it down into Music and Dance. This diversity is also evident in the specification and sequencing of basic knowledge, whose absence or complexity in the drafting of statements hinders comprehension and, therefore, the work of teachers. We observe that there is national coherence in terms of the structure of the curricula and the elements that comprise them. **DISCUSSION.** Ultimately, this study highlights the need for clearer legal framework that prevents the difficulties for teachers in its implementation and avoids the risk of creating inequalities among students depending on the Autonomous Community in which they study.

Keywords: *Music education, Arts education, Curriculum, Primary education, Autonomous communities.*

Résumé

L'état des enseignements de musique et de danse sur le territoire national: une étude comparative sur l'application de la LOMLOE

INTRODUCTION. La Loi Organique 3/2020, du 29 décembre (LOMLOE, 2020), modifiant la Loi Organique 2/2006, du 3 mai, sur l'Éducation (LOE, 2006), le Décret Royal 157/2022 fixant les enseignements minimaux pour l'éducation primaire, ainsi que les décrets et ordonnances autonomes, esquissent le cadre légal qui servira de référence pour la pratique éducative en classe de musique. L'apprentissage de l'écoute, de l'expression, du langage musical et de la production musicale est ou devrait être défini par la législation éducative nationale et

régionale, et précisé en dernière instance par l'autonomie pédagogique et organisationnelle des établissements scolaires. **MÉTHODE.** Cette recherche vise, à travers une méthodologie comparative et descriptive, à identifier et comparer les éléments curriculaires et les composantes de l'éducation musicale présents dans le curriculum national et les curricula régionaux. **RÉSULTATS.** Les résultats révèlent une diversité notable dans la mise en œuvre de l'enseignement musical dans les Communautés Autonomes: 65% choisissant de l'intégrer dans le curriculum d'Éducation Artistique, contre 35% qui le séparent en Musique et Danse. Cette diversité se manifeste également dans la définition et la séquençassions des connaissances de base, dont l'absence ou la complexité dans la rédaction des énoncés rend difficile leur compréhension et, par conséquent, le travail des enseignants. Nous observons qu'il existe une cohérence à niveau national en ce qui concerne la structure des curricula et des éléments qui les composent. **DISCUSSION.** En définitive, cette étude souligne la nécessité d'un cadre légal clarificateur qui évite les difficultés pour sa mise en pratique aux enseignants et qui empêche de tomber dans l'erreur de générer des inégalités parmi les élèves selon la Communauté Autonome dans laquelle ils sont scolarisés.

Mots-clés : *Éducation musicale, Éducation artistique, Curriculum, Éducation primaire, Communautés autonomes.*

Perfil profesional de la autora

Isabel María Montaraz Moral

Profesora ayudante doctora en la Universidad Autónoma de Madrid, secretaria del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) y maestra funcionaria de carrera en la Comunidad de Madrid, especialista en música y en Educación Infantil. Es miembro del Grupo de Investigación Música y Educación (UAM), enmarcando su línea de investigación en el estudio del currículo y la legislación en Educación Musical, abarcando las enseñanzas de régimen general y la formación del profesorado.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7213-808X>

Correo electrónico de contacto: isabel.montaraz@uam.es

Dirección para la correspondencia: Universidad Autónoma de Madrid, Campus de Cantoblanco, c/ Francisco Tomás y Valiente 3. 28049 Madrid (España).

