



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICODIDÁCTICA: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS.

Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal.

Musika, plastika eta gorputz adierazpenaren didaktika saila

LA PRESENCIA Y EL USO DE LA MÚSICA
CONTEMPORÁNEA EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA: UN ESTUDIO EN LA
COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO.

Autora:

Ana Urrutia Rasines

Directora:

Maravillas Díaz Gómez

Bilbao, febrero de 2012

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer sinceramente la ayuda y el apoyo de las siguientes personas:

A Mara Díaz, mi directora, le agradezco su confianza y las valiosas aportaciones que ha realizado en esta investigación.

A Nagore Iturbe, mi amiga y profesora de música de Secundaria, le doy las gracias por sus comentarios y sugerencias sobre el cuestionario realizado a los docentes.

A Lurdes Sagarzazu, mi amiga y compañera de área, le agradezco los contactos realizados con el profesorado.

A Arantza Saratxaga, mi amiga, le doy las gracias por su enorme ayuda en la realización de las llamadas telefónicas a profesorado de música de Secundaria.

A Saray Ugarte, mi prima, le agradezco su valiosa colaboración en la parte estadística de este trabajo.

A Pablo Isusi, mi amigo, le doy las gracias por su gran ayuda en la realización de los elementos visuales y del formato de este documento.

A José Luis Campana, mi amigo y compositor de música contemporánea, le agradezco su colaboración en esta investigación.

A Isabel Urrutia, mi hermana y compositora de música contemporánea, le doy las gracias por su ayuda en numerosos y diferentes momentos de esta tesis.

Y, en especial, a los expertos, al profesorado de música de secundaria y a los compositores de música contemporánea les doy las gracias por su participación, imprescindible para esta investigación.

ÍNDICE GENERAL

<i>INTRODUCCIÓN</i>	1
1. Justificación e interés de la investigación.	1
2. Distribución de los capítulos.	4
PARTE I. MARCO TEORICO.	
<i>Capítulo 1 El objeto de nuestra investigación: La música contemporánea</i>	9
1. Hacia una definición del término “música contemporánea”	9
2. La evolución de la música contemporánea.....	13
2.1. La música durante la primera mitad del siglo XX.	13
2.2. La música desde 1945 hasta nuestros días.	16
3. La música contemporánea y el público: su difusión y consumo.	31
3.1. La naturaleza social de la música.	31
3.2. Las audiencias de la música en el siglo XX.....	32
3.3. El público ante la música contemporánea.	34
3.4. El público ante la música contemporánea en la actualidad.	36
4. Características de la música contemporánea.	43
<i>Capítulo 2 La ubicación de nuestra investigación: La educación musical en secundaria</i>	51
1. La música en la educación.	51
1.1. La educación musical en el desarrollo de las competencias educativas.	53
1.2. La investigación en educación musical.	56
2. Las etapas del sistema educativo vasco.	61
2.1. La Educación Secundaria Obligatoria.	62
2.2. El Bachillerato.	65
3. La didáctica de la música en la educación secundaria.	73
3.1. El marco didáctico de la educación musical en Secundaria.	73
3.2. La investigación en didáctica en la educación secundaria.	76
4. El profesorado de música de secundaria.	79
4.1. Las competencias profesionales del docente de música de Secundaria.....	80
4.2. La formación del profesorado de música de Secundaria.	83
4.3. La investigación sobre el profesorado.	86
<i>Capítulo 3 El marco de nuestra investigación: La música contemporánea en la educación y en la investigación</i>	93
1. La música contemporánea en el aula.	93
1.1. La inclusión de la música contemporánea en la educación.	93
1.2. La didáctica de la música contemporánea.	96
1.3. La música contemporánea en el desarrollo de las competencias educativas.	102
1.4. La formación del profesorado en música contemporánea.	104
1.5. Propuestas pedagógicas basadas en la música contemporánea.	106
2. La música contemporánea en la investigación.	125
2.1. Investigaciones realizadas en el ámbito internacional.....	125
2.2. Investigaciones realizadas en el ámbito nacional.	128

PARTE II. ESTUDIO EMPIRICO.

<i>Capítulo 4 Diseño de la investigación.</i>	<i>139</i>
1. Planteamiento del problema de investigación	139
2. Interrogantes de partida.	141
3. Objetivos e hipótesis	143
3.1. Objetivos e hipótesis del cuestionario dirigido a profesorado de música de Secundaria.	143
3.2. Objetivos del cuestionario dirigido a compositores de música contemporánea.	147
4. Método	149
5. Variables e instrumentos de medida.	151
5.1. El profesorado de música de secundaria y la música contemporánea: Cuestionario sobre la música contemporánea (CMC)	152
5.2. La opinión de los creadores: Cuestionario a los compositores (CC)	155
6. Participantes	157
7. Procedimiento	159
7.1. Precedentes.	159
7.2. Fases de la investigación	159
8. Análisis de los datos	161
8.1. Análisis de los datos del cuestionario sobre música contemporánea (CMC) dirigido a profesorado de música de secundaria	161
8.2. Análisis de los datos del cuestionario dirigido a los compositores de música contemporánea (CC) ...	163
<i>Capítulo 5 Resultados del cuestionario realizado a profesorado de música de secundaria.</i>	<i>165</i>
1. Descripción de la muestra	165
1.1. Datos personales y perfil profesional	167
1.2. Datos sobre las características de la docencia.	168
1.3. Relación entre los datos personales y profesionales y los datos sobre las características docentes...	173
2. Presentación de los resultados del cuestionario sobre la música contemporánea.	177
2.1. Análisis de los datos del cuestionario sobre música contemporánea (CMC) dirigido a profesorado de música de secundaria	177
2.2. Validación de la escala del cuestionario.	184
3. Análisis del cuestionario: Relación entre variables.	189
3.1. Relación entre variables del cuestionario.	189
3.2. Relación entre variables nuevas: Conocimiento, valoración, práctica docente, creencias, posicionamiento y utilización	211
4. Síntesis de los resultados.	215
4.1. Descripción de la muestra	215
4.2. Resultado del cuestionario sobre la música contemporánea	217
<i>Capítulo 6 Resultados del cuestionario realizado a compositores.</i>	<i>223</i>
1. Descripción y análisis de los resultados.	223
2. Síntesis de los resultados.	247
<i>Capítulo 7 Discusión de los resultados.</i>	<i>249</i>
1. Discusión general.	249
1.1. Discusión de los resultados del cuestionario sobre la música contemporánea realizado a profesorado de música de Secundaria.	249
1.2. Discusión de los resultados del cuestionario realizado a los compositores de música contemporánea.	265
1.3. Síntesis de los resultados de ambos cuestionarios.	270

2.	Revisión de interrogantes, objetivos e hipótesis.	274
2.1.	Revisión de los interrogantes.....	274
2.2.	Constatación de los objetivos.	275
2.3.	Verificación de las hipótesis.....	276
<i>Capítulo 8 Conclusiones.</i>		<i>279</i>
1.	Principales conclusiones.	279
2.	Limitaciones y dificultades de la investigación.	281
3.	Sugerencias y propuestas de mejora.	283
<i>REFERENCIAS.....</i>		<i>285</i>

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS Y TABLAS.

Para la clasificación de cuadros, gráficos y tablas, una vez consultadas diversas editoriales de vanguardia en nuestro país, se ha optado por el criterio más común que impera en este ámbito.

Se considera **cuadro** aquella representación de configuración más libre formada por cuadros de texto y diversas autoformas que da lugar a mapas conceptuales, flujogramas, etc. Se considera **gráfico** aquella representación de datos por medio de las posibilidades que ofrece con ese nombre el programa EXCEL. Por último, **tabla** es aquella formada por el comando electrónico del mismo nombre y conformado por un número indeterminado de filas y columnas.

CUADROS

<i>Cuadro 1</i> Hacia una definición de “música contemporánea”	11
<i>Cuadro 2</i> La música durante la primera mitad del siglo XX.....	29
<i>Cuadro 3</i> La música desde 1945 hasta nuestros días	30
<i>Cuadro 4</i> La música contemporánea y el público. Su difusión y consumo.....	42
<i>Cuadro 5</i> Características de la música contemporánea	48
<i>Cuadro 6</i> Resumen Capítulo 1	49
<i>Cuadro 7</i> La música en la educación.....	59
<i>Cuadro 8</i> Las etapas del sistema educativo vasco.....	71
<i>Cuadro 9</i> La didáctica de la música en la educación secundaria.....	77
<i>Cuadro 10</i> El profesorado de música de secundaria.....	90
<i>Cuadro 11:</i> Resumen Capítulo 2	91
<i>Cuadro 12</i> La música contemporánea en el aula.....	122
<i>Cuadro 13</i> Propuestas pedagógicas	123
<i>Cuadro 14</i> La música contemporánea en la investigación	135
<i>Cuadro 15</i> Resumen Capítulo 3	136
<i>Cuadro 16</i> Grupo de Expertos.....	154
<i>Cuadro 17</i> Cronograma de trabajos.....	160
<i>Cuadro 18</i> Características del profesorado de música de secundaria	253
<i>Cuadro 19</i> Posicionamiento del profesorado ante la música contemporánea.....	256
<i>Cuadro 20</i> Discusión sobre las ideas docentes	258
<i>Cuadro 21</i> Discusión de la relación entre variables (Parte I).....	261
<i>Cuadro 22</i> Discusión de la relación entre variables (Parte II).....	262
<i>Cuadro 23</i> Discusión de la relación entre variables (Parte III).....	263
<i>Cuadro 24</i> Relación Posicionamiento y Utilización de la música contemporánea	264
<i>Cuadro 25</i> Opinión de los compositores (Parte I)	268
<i>Cuadro 26</i> Opinión de los compositores (Parte II)	269

GRÁFICOS

Gráfico 1 Número de respuestas obtenidas por provincia	166
Gráfico 2 Sexo de los participantes.....	167
Gráfico 3 Nivel de estudios musicales.....	167
Gráfico 4. Cursos en los que se imparte la asignatura de música.	168
Gráfico 5. Repertorio que utilizan en el aula.	169
Gráfico 6. Importancia y dedicación a diferentes actividades musicales.	171
Gráfico 7. Dificultad de la música contemporánea.	178
Gráfico 8. Estilo más utilizado para trabajar la música de los siglos XX y XXI.	180
Gráfico 9. Uso de las propuestas de los pedagogos musicales de la segunda mitad del s. XX.....	181
Gráfico 10 Relación entre conocimiento y valoración.	212
Gráfico 11. Relación entre las nuevas variables analizadas.	214
Gráfico 12 Motivo para la falta de respuesta.....	223
Gráfico 13 Acuerdo con la dificultad de la música contemporánea.	225
Gráfico 14 Dificultad de la música contemporánea	225
Gráfico 15 Valoración de la música moderna en el aula	227
Gráfico 16 Motivos uso música moderna	228
Gráfico 17 Motivos uso música anterior a 1945.....	230
Gráfico 18 Importancia uso música contemporánea en el aula	232
Gráfico 19 Actividades.....	233
Gráfico 20 Dificultades uso música contemporánea en el aula.....	234
Gráfico 21 Aportaciones de la música contemporánea.....	235
Gráfico 22 Presencia y uso de la música contemporánea en el aula.....	243
Gráfico 23 Colaboración compositores.....	243
Gráfico 24 Formas de colaboración.....	244
Gráfico 25 Conveniencia de un encuentro.....	245
Gráfico 26 Disposición para un encuentro.....	246

TABLAS

<i>Tabla 1 Ventajas e inconvenientes de un cuestionario.....</i>	<i>151</i>
<i>Tabla 2 Variables sociodemográficas</i>	<i>152</i>
<i>Tabla 3 Variables de la docencia</i>	<i>153</i>
<i>Tabla 4 Variables sobre la música contemporánea.....</i>	<i>153</i>
<i>Tabla 5 Variables del cuestionario de profesorado</i>	<i>156</i>
<i>Tabla 6 Pruebas no paramétricas.....</i>	<i>162</i>
<i>Tabla 7 Titulación del profesorado.....</i>	<i>168</i>
<i>Tabla 8 Valoración de la asignatura de música.....</i>	<i>169</i>
<i>Tabla 9 Grado de acuerdo sobre ideas docentes.....</i>	<i>170</i>
<i>Tabla 10 Recursos materiales en las aulas de secundaria.....</i>	<i>171</i>
<i>Tabla 11 Conocimientos sobre diferentes estilos de música</i>	<i>172</i>
<i>Tabla 12 Formación permanente del profesorado de música de secundaria.....</i>	<i>172</i>
<i>Tabla 13 Consideración como docente.....</i>	<i>173</i>
<i>Tabla 14.La música contemporánea y la importancia y dedicación a la improvisación y a la composición.....</i>	<i>174</i>
<i>Tabla 15 Experiencia docente e importancia y dedicación a la improvisación y a la composición.</i>	<i>174</i>
<i>Tabla 16 Relación entre el uso y el conocimiento de la música contemporánea.</i>	<i>174</i>
<i>Tabla 17 Relación del conocimiento sobre la música contemporánea y la actitud de disposición hacia el cambio por parte del profesorado.....</i>	<i>175</i>
<i>Tabla 18 Relación del conocimiento sobre la música contemporánea y el carácter creativo e innovador del profesorado.....</i>	<i>175</i>
<i>Tabla 19 Compositores preferidos.....</i>	<i>177</i>
<i>Tabla 20 Escala del cuestionario.</i>	<i>179</i>
<i>Tabla 21 Cursos en los que está presente la música contemporánea.</i>	<i>181</i>
<i>Tabla 22 Demanda en relación al uso de la música contemporánea en el aula.....</i>	<i>182</i>
<i>Tabla 23 Importancia de las actividades para utilizar la música contemporánea.</i>	<i>182</i>
<i>Tabla 24 Dificultades para utilizar la música contemporánea en el aula.....</i>	<i>183</i>
<i>Tabla 25 Aportaciones de la música contemporánea en la educación.....</i>	<i>183</i>
<i>Tabla 26 Cómo deben favorecer los compositores la inclusión de la música contemporánea en la educación.</i>	<i>184</i>
<i>Tabla 27 Varianza total explicada</i>	<i>185</i>
<i>Tabla 28 Matriz de componentes rotados.....</i>	<i>186</i>
<i>Tabla 29 Fiabilidad de la escala.....</i>	<i>187</i>
<i>Tabla 30 Relación entre compositores preferidos y otras variables (parte I).</i>	<i>191</i>
<i>Tabla 31 Relación entre compositores preferidos y otras variables (parte II).</i>	<i>193</i>
<i>Tabla 32 Relación entre las dificultades de la música contemporánea y el conocimiento de la música clásica no contemporánea.....</i>	<i>194</i>
<i>Tabla 33. Relación del conocimiento y la valoración de la música contemporánea con otras variables.</i>	<i>196</i>
<i>Tabla 34 Relación entre los tipos de música del siglo XX y XXI utilizados en el aula y otras variables.....</i>	<i>199</i>
<i>Tabla 35 Relación entre la actitud abierta al aprendizaje del profesorado y sus demandas.</i>	<i>200</i>
<i>Tabla 36 Relación entre la actitud abierta al aprendizaje del profesorado y el encuentro con algún compositor o compositora de música contemporánea.</i>	<i>200</i>
<i>Tabla 37 Relación de la importancia de tratar la música contemporánea en el aula con otras variables.....</i>	<i>202</i>

<i>Tabla 38 Relación entre las dificultades para tratar la música contemporánea y otras variables (parte I)</i>	205
<i>Tabla 39 Relación entre las dificultades para tratar la música contemporánea y otras variables (parte II)</i>	207
<i>Tabla 40 Relación entre las aportaciones de la música contemporánea con otras variables</i>	209
<i>Tabla 41 Relación entre la actuación de los compositores y otras variables.</i>	210
<i>Tabla 42. Relación entre el conocimiento y la práctica docente y entre el conocimiento y las creencias.</i>	212
<i>Tabla 43 Relación entre la valoración y la práctica docente y entre la valoración y las creencias.</i>	213
<i>Tabla 44 Relación entre la práctica docente y las creencias.</i>	213
<i>Tabla 45. Relación entre el posicionamiento y la utilización de la música contemporánea en el aula.</i> ...	213
<i>Tabla 46 Actividades</i>	233
<i>Tabla 47 Dificultades música contemporánea en el aula</i>	234
<i>Tabla 48 Aportaciones de la música contemporánea</i>	237
<i>Tabla 49 Síntesis de los resultados de los cuestionarios</i>	270
<i>Tabla 50 Interrogantes de partida y objetivos de la investigación</i>	274

ANEXOS

Anexo 1. Carta dirigida a profesorado de música de secundaria.

Anexo 2. Cuestionario realizado a profesorado de música de secundaria (CMC)

Anexo 3. Carta dirigida a los expertos.

Anexo 4. Plantilla de validación del cuestionario por los expertos

Anexo 5. Cuestionario realizado a compositores de música contemporánea (CC)

Anexo 6. Páginas web de festivales de música contemporánea.

INTRODUCCIÓN.

INTRODUCCIÓN

*"No existe una teoría.
Sólo tienes que escuchar."
C. Debussy.*

N. Shapiro (1981) Enciclopedia de citas sobre la música, p. 268

1. *Justificación e interés de la investigación.*

Durante el siglo XX y, en especial, desde 1945 hasta nuestros días se han producido grandes cambios políticos, económicos y científicos que, a su vez, han propiciado un nuevo contexto sociocultural en el que han surgido numerosas estéticas artísticas. Junto con el desarrollo de las tecnologías y de los medios de información y comunicación masivos así como con la generalización de la educación y la democratización de la cultura, las transformaciones más profundas se han vivido en el ámbito de la música. Somos testigos de un aumento espectacular de los usuarios y de una transformación radical en el modo de utilizar el arte musical (Ruesga, 2005).

En este contexto, la música contemporánea constituye una de las numerosas estéticas artísticas surgidas durante los siglos XX y XXI. La erosión del sistema tonal y la electrificación de la música han motivado una mayor libertad en la composición y la existencia de nuevas formas de expresión, que se alejan del tratamiento convencional de los parámetros musicales y exploran dominios sonoros hasta ahora inexistentes. Con el uso de nuevos materiales y recursos, las nuevas posibilidades compositivas producen la proliferación de numerosos estilos y una gran producción musical.

Sin embargo, la música contemporánea tiene una escasa presencia en la sociedad, en las manifestaciones artísticas y culturales, en la difusión de los medios de información y comunicación y, también, en la educación musical, lo que la hace prácticamente desconocida para la gran mayoría de las personas. Las nuevas formas de composición proponen la apreciación de un universo heterogéneo que ha permanecido poco visible pese al paso del tiempo (Marco, 1999, Varela, 2005, Larrañaga, en prensa).

Ya en la década de los 60, el compositor y pedagogo Self (1967, p.4) apreció que:

"...en las Ciencias y en las Artes plásticas, los alumnos aprenden a reconocer y utilizar el lenguaje de su propia época. La educación musical parece ubicarse muy por detrás..."

El gran público consume casi exclusivamente música popular (Delalande, 2008) y, en menor medida, música culta de unas épocas concretas y unos compositores precisos (Iges,

1996). La música culta más consumida es la música tonal que emplea la ópera y la orquesta pero se impone la música popular, divulgada enormemente por los medios de comunicación. Parece que la música contemporánea no encuentra su lugar y su consumo es muy inferior (Larrañaga, 1999). Por otra parte, la asistencia a conciertos de música contemporánea es escasa, así como la importancia que le conceden los medios informativos.

La música contemporánea irrumpe en la educación a mediados de la década de los 60 de la mano de grandes pedagogos musicales como M. Schafer, J. Paynter, P. Schaeffer, F. Delalande, G. Reibel, que señalan la importancia de cambiar el punto de partida del aprendizaje musical, los contenidos y la metodología para comprender la música y el sonido mismo. En sus numerosas publicaciones (Schafer, 1965,1967, 1969, 1970, 1975, 1994, 1996, 1997, Self, 1967, Paynter, 1970, 1972,1997, 1999, Dennis, 1970, 1975, Reibel, 1984, Schaeffer, 1988, Delalande, 1995, 2007) proponen integrar los principios, materiales y técnicas de los nuevos lenguajes musicales en todos los niveles y formas de la enseñanza musical.

No obstante, la música contemporánea es normalmente olvidada en la enseñanza general y musical que se basa, principalmente, en la música popular y la música culta del pasado y no tiene en cuenta las creaciones musicales más próximas (Muñoz, 2003a). Cureses (1998) afirma que existe una deuda pendiente en la pedagogía musical con la didáctica de la música contemporánea, que se encuentra en una situación deficitaria en la educación.

La falta de conexión entre las enseñanzas musicales y la creación contemporánea en nuestro sistema educativo dificulta su comprensión, quedando esta actividad relegada a circuitos culturales minoritarios frecuentados, casi exclusivamente, por profesionales de la música y personas de su entorno (Téllez, 1999).

Consideramos que la educación no debe estar alejada de la cultura de su tiempo. Ha de educarse en todo tipo de músicas para lograr una formación poliestética, plural e integradora. En el ámbito educativo es fundamental la inclusión de numerosas estéticas musicales, sin excluir las actuales (Giráldez, 2000). Además, el uso de la música contemporánea desde los primeros cursos ofrece numerosas posibilidades para una enseñanza práctica, activa e inclusiva. Se basa en el descubrimiento, la manipulación, la organización y la experimentación con el sonido (Delalande, 1995, Piazza, 1978) y cualquier estudiante, sin conocimientos previos, puede hacer música y participar como creador, intérprete u oyente y desarrollar, así, su creatividad, expresividad y percepción.

Partimos de nuestra inquietud por el mundo de la creación, interpretación y estudio de la música de los siglos XX y XXI y observamos con preocupación la desconexión existente entre la música contemporánea y la educación musical. Somos conscientes de su escasa presencia en la formación del alumnado de los centros de enseñanza especializada y, en

consecuencia, suponemos que el profesorado carece de formación sobre ella y sobre sus posibilidades didácticas y de aplicación en el aula. Esto nos induce a pensar que la presencia de la música contemporánea en la enseñanza general será aún menor.

Nos parece importante incluir las corrientes estéticas actuales en la educación musical, entendiendo la música contemporánea como una evolución natural del hecho compositivo y de la creación que define, en este ámbito, la cultura de nuestro tiempo.

La música contemporánea ha sido objeto de investigaciones realizadas en los diferentes niveles educativos y en diferentes países. El interés de la investigación presentada es conocer su presencia y su uso en la educación secundaria en nuestra Comunidad. Ha sido necesario el contacto con el profesorado de música de esta etapa educativa y el análisis conjunto de su conocimiento y valoración de la misma, su utilización en la práctica docente y sus creencias al respecto y el contraste de los datos obtenidos con la opinión de los compositores actuales.

El uso de la música contemporánea en la educación afecta a un sector estratégico y amplio de la población y constituye un problema didáctico que investigado puede aportar resultados útiles para la práctica educativa, porque los resultados de las investigaciones en didáctica permitirán, seguramente, a los investigadores y, también, a los docentes mejorar su actividad (Tafari, 2004). Pensamos que un acercamiento entre la música contemporánea y la educación musical sería beneficioso para el colectivo de compositores y compositoras que podrían presenciar cómo su música se difunde, consume y se utiliza como un producto más de todos los que existen en la nueva industria musical actual y, también, para el profesorado y el alumnado, que verían mejorada su formación en este ámbito de la educación, convirtiéndose así en usuarios y receptores críticos y activos. De esta manera, una vez realizadas las conclusiones de nuestra investigación, nos atrevemos a sugerir orientaciones y líneas de trabajo en esta dirección porque consideramos que la educación musical es un instrumento clave de intervención en la construcción del posicionamiento y de las creencias del oyente sobre la música contemporánea. Nos identificamos con Swanwick (1991, p. 22) cuando señala la necesidad de planificar la educación musical desde el conocimiento de la realidad para poder lograr una mayor eficacia.

En última instancia, esta investigación pretende poner de manifiesto por un lado, la presencia y el uso de la música contemporánea en la educación secundaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco y, por otro, el necesario acercamiento entre los compositores y el profesorado. Porque el educador responsable debe interesarse por el fenómeno sonoro actual (Díaz, 1998).

2. *Distribución de los capítulos.*

Esta tesis, dividida en dos partes, el marco teórico y el estudio empírico, muestra el contenido relativo al estado de la cuestión, la concepción y el desarrollo de la investigación, los análisis realizados, los resultados obtenidos, las conclusiones que se derivan y algunas propuestas de mejora.

Dentro del marco teórico, se incluyen tres capítulos dedicados al objeto, la ubicación y el marco de nuestra investigación respectivamente: la música contemporánea, la educación musical en secundaria y la música contemporánea en la educación y en la investigación.

El primer capítulo se centra en el objeto de nuestra investigación, la música contemporánea. Realizamos una primera aproximación a su definición y una breve reseña sobre su evolución hasta la actualidad. Para comprender el alcance social de la música contemporánea, realizamos una descripción de su consumo y recepción por parte del público. Finalizamos con la descripción de sus principales características.

El segundo capítulo está dedicado a la educación musical en secundaria, etapa en la que ubicamos nuestra investigación. Comentamos las posibilidades de la educación musical en el desarrollo de las competencias educativas, principal novedad del actual marco legislativo y el interés que la educación musical suscita en la investigación. Describimos las etapas del Sistema Educativo Vasco, la presencia de la música y, también, la presencia de la música contemporánea en el currículo de esta etapa. A continuación, tratamos la didáctica de la música en secundaria. Por último, realizamos un acercamiento al profesorado de música, sus competencias docentes, su formación y el interés que suscita en la investigación.

El tercer capítulo aborda la inclusión de la música contemporánea en la educación, su didáctica, sus posibilidades para desarrollar la percepción y la expresión y las competencias educativas del alumnado, así como la formación del profesorado sobre nuestro objeto de estudio. Después, describimos las principales propuestas pedagógicas basadas en la música contemporánea. Terminamos con la exposición de investigaciones realizadas en el ámbito internacional y nacional en los diferentes niveles educativos.

Comenzamos la segunda parte exponiendo el diseño de nuestra investigación: Planteamos el problema, los interrogantes de partida, los objetivos que pretendemos conseguir y formulamos nuestras hipótesis. Describimos el método utilizado, así como las variables e instrumentos de medida, los participantes, el procedimiento de nuestra investigación y el análisis realizado de los datos obtenidos.

El quinto capítulo recoge el desarrollo del trabajo de campo. Empezamos con la descripción de la muestra obtenida. Posteriormente, presentamos y analizamos los resultados del cuestionario realizado a profesorado de música de secundaria de la Comunidad

Autónoma del País Vasco. Para facilitar la comprensión, finalizamos con la síntesis de los resultados.

El capítulo sexto describe y analiza los resultados del cuestionario realizado a compositores de música contemporánea de diferentes comunidades del Estado.

En el séptimo capítulo, realizamos la discusión e interpretación de los resultados descritos en los dos capítulos anteriores. Apreciamos la respuesta a los interrogantes de partida que dan origen a esta tesis, la constatación de los objetivos y la verificación de las hipótesis planteadas.

En el último capítulo, el octavo, se exponen las principales conclusiones alcanzadas en nuestra investigación, así como las principales dificultades y limitaciones apreciadas. Terminamos con las sugerencias y propuestas de mejora.

Finalmente, se muestra la bibliografía referenciada y los anexos, que incluyen los dos cuestionarios utilizados en esta investigación, la plantilla de validación propuesta a los expertos del cuestionario a profesorado de música de secundaria y una relación de las páginas web de algunos de los festivales estatales más significativos de música contemporánea.

PARTE I. MARCO TEÓRICO.

Capítulo 1 El objeto de nuestra investigación: La música contemporánea.

1. Hacia una definición del término “música contemporánea”

El sistema tonal utilizado en la música de los siglos XVIII y XIX había proporcionado a los compositores de la época una constante musical fundamental. A mediados del siglo XIX comenzó a erosionarse y a principios del siglo XX la pérdida de este sistema proporcionó nuevas posibilidades compositivas hasta entonces inimaginadas. Es la denominada “música contemporánea”, la música culta occidental de los siglos XX y XXI, también denominada “clásica”, “académica” o “seria”, de esta época.

Randel (1997, p. 253) define la música clásica como “la música culta o seria en contraposición a música popular”. La música popular hace referencia a su mayor aceptación y abarca estilos tan diversos como el pop, el rock, etc. La música clásica se caracteriza por sustentarse sobre una teoría musical, proceder de músicos con formación académica y por carecer de funcionalidad.

Centramos nuestra investigación en la música contemporánea producida a nivel internacional, en Europa y EE.UU. fundamentalmente. Durante la primera mitad del siglo hay una mayor libertad en la composición musical que en épocas anteriores y el dodecafonismo de A. Schoenberg, que destaca como estilo musical vanguardista, el neoclasicismo, basado en estructuras y valores anteriores y el jazz son los estilos imperantes. La mayor ruptura en el arte musical se producirá tras la Segunda Guerra Mundial con la existencia de distintas estéticas y nuevos valores artísticos en los que el lenguaje de la música se reinventa constantemente.

La expresión “música contemporánea” designa sistemáticamente todas las obras e investigaciones formales y acústicas nacidas de las rupturas más o menos completas con la tradición tonal, hayan tenido lugar hace 40 años o anteayer, hayan muerto o no sus creadores (Menger, 1983, p. 229).

La disolución de la tonalidad constituye un hecho técnico musical que unido a las realidades sociales y políticas de estos años contribuyen a explicar el carácter fragmentado de la música contemporánea, en la que no existe una nueva serie de convenciones de aceptación general. En palabras de Randel (1997, p. 253) “quizá la característica individual más dominante es su variedad y eclecticismo, por lo cual se resiste a una fácil categorización y a descripciones estilísticas generalizadas.”

En su investigación, Cureses (1998) preguntó al profesorado de música de enseñanza secundaria: “¿Considera pertinente realizar una distinción entre música de siglo XX, música vanguardista, música contemporánea, música de hoy, música actual o de nuestros días?” Como resultado concluyó que los términos sugeridos se utilizaban “de forma indistinta y sin una precisión expresamente diferenciadora o significativa”.

Jorquera (2001, p. 11) afirma que “en general se entiende con esta expresión la música docta de compositores de nuestra época, ampliando la dimensión temporal hasta comprender el siglo XX completo y nuestros días”.

Mateos (2011) se pregunta qué se puede entender por música clásica contemporánea como objeto de educación y consumo. Y señala cómo existen actualmente obras de música contemporánea que lo son por su fecha de creación pero no por sus características. Teniendo en cuenta la variedad estilística y los numerosos estilos de la música contemporánea, el autor plantea dos posibles parámetros para evaluar qué es y qué no es música contemporánea, como condiciones necesarias pero no suficientes ni excluyentes: los parámetros temporales, considerando un rango de 50 años hasta la actualidad y los parámetros estéticos, es decir, las obras artísticas que poseen estéticas novedosas. Y concluye que “de manera acorde con la literatura expuesta y el inconsciente colectivo percibido, parece adecuado trazar la línea temporal denominando “música contemporánea” a toda aquella perteneciente a los siglos XX y XXI” (2011, p.36).

El término música contemporánea se asocia a las corrientes de vanguardia y no a los estilos musicales que recuperan valores del pasado. Son estéticas coetáneas que se caracterizan por su novedad y diversidad.

El siglo XX se inicia con una paulatina exploración de nuevos dominios sonoros. Claude Debussy, considerado como el primer músico moderno, dijo que un compositor puede utilizar cualquier sonido en cualquier combinación. Desde entonces, los creadores manifiestan, de forma cada vez más evidente, su preocupación por ampliar los medios sonoros disponibles y explorar nuevos aspectos del sonido. Es la materia prima y el principal protagonista de la música.

Y si se puede usar cualquier sonido se deduce que también debe haber una libertad mayor en las maneras en que estos sonidos pueden ser estructurados. Ya no es razonable restringir la música a los diseños melódicos tradicionales y a las armonías que fueron preparadas y resueltas según principios convenidos. Ahora, los sonidos pueden ser utilizados “en cualquier sucesión” para producir una continuidad musical. Los principios convencionales sobre los cuales anteriormente se había construido la música son modificados, o incluso totalmente descartados, en nombre del nuevo arte y se busca la libertad en la creación musical.

Es una nueva manera de pensar sobre la música, donde el compositor se encuentra ante todo el campo sonoro. Coexisten nuevos estilos que se desarrollan simultáneamente en diferentes direcciones. Hay nuevos materiales y recursos, un horizonte más amplio con una mayor libertad de exploración, diferentes tendencias, cambios estéticos y una verdadera innovación en los criterios de composición.

Además, el avance del progreso científico ha acelerado enormemente la velocidad de cambio en los estilos artísticos. La ampliación de los medios técnicos de reproducción sonora ha ampliado el campo de la producción y la percepción musical a horizontes insospechados.

Hay tanta diferencia entre la música de 1900 y 1960 como entre la de 1500 y 1900 (Ross, 2009) e, incluso, si comparamos las obras escritas en la última década evidenciaremos la diversidad de estilos que existe en la música de nuestros días. Obviamente, algunos compositores están más inclinados que otros a aceptar nuevas técnicas de composición, pero ninguno puede ignorar completamente los cambios producidos.

De ahí la importancia de una educación musical actualizada donde tengan cabida las nuevas creaciones, las composiciones, improvisaciones y audiciones de los estilos musicales más cercanos a nuestro presente.

Cuadro 1 *Hacia una definición de “música contemporánea”*

Música contemporánea = Música culta de los siglos XX y XXI

Erosión del sistema tonal. Electrificación de la música.

- mayor libertad en la composición musical
- nuevos dominios sonoros
- nuevos materiales y nuevos recursos
- numerosos estilos. Variedad y eclecticismo

2. La evolución de la música contemporánea.

.....
“Vivimos en un tiempo en el que creo que no hay una corriente principal, sino muchas corrientes, o incluso, si se quiere pensar en un río de tiempo, que hemos llegado a un delta, puede que incluso más allá de un delta, a un océano que se extiende hasta el cielo”
.....

John Cage, radio KPFA, 1992.

No es nuestra intención abordar la evolución de la música contemporánea desde sus inicios hasta el momento actual sino ofrecer una breve reseña histórica que nos ayude a situar el objeto de nuestra investigación.

2.1. La música durante la primera mitad del siglo XX.

Claude Debussy (1862-1918) es considerado el primer músico moderno porque fue el primer compositor que disolvió la armonía tal como era conocida. En su búsqueda de nuevas sonoridades utilizó la escala de tonos enteros, modos antiguos y diferentes escalas exóticas procedentes de otras culturas.

El compositor De Pablo (2009, p. 24) afirma que Debussy es “el primer compositor de la modernidad que marca el camino de la libertad a buena parte de sus herederos”.

El siglo XX comenzó con los ritmos de Strawinsky y las armonías atonales de Schoenberg. La música atonal nació como consecuencia del extremo cromatismo del romanticismo tardío y, a principios de siglo, parecía el único horizonte posible.

De Pablo (2009, p. 43) sostiene que:

“Pierrot lunaire” de Schoenberg y “La consagración de la primavera” strawinskiana son las dos obras claves del inicio del pasado siglo, aunque su efecto no fuese inmediato, sino que tuvo que esperar hasta la posguerra de la Segunda Guerra Mundial.

En la primera mitad del siglo XX coexisten estilos musicales muy diferentes: La música dodecafónica de A. Schoenberg y sus discípulos A. Webern y A. Berg, los compositores de la denominada 2ª escuela de Viena, convive con el realismo musical basado en el folclore de L. Janáček, B. Bartok, Z. Kodaly, M. Ravel y M. Falla. También encontramos a R. Strauss en Alemania, J. Sibelius en Finlandia, el grupo de “Les six” (Los Seis) en Francia, formado por F. Poulenc, D. Milhaud, A. Honegger, L. Durey, G. Tailleferre y G. Auric, los rusos D. Shostakovich, S. Prokofiev y S. Rachmaninov, G. Gershwin y A. Copland en EEUU y P. Hindemith, como el representante de la música alemana.

Las primeras obras atonales de Schoenberg, Berg y Webern, en las que no sólo se evitaron asiduamente los centros tonales sino otras convenciones del sistema tonal como la armonía triádica, aparecieron antes de 1910. Otros compositores como Stravinsky y Bartók desarrollaron nuevas aproximaciones a la tonalidad que, aunque seguían conservando la idea de la centricidad tonal, se basaban en asunciones de la estructura armónica y de la relación entre consonancia y disonancia enteramente diferentes de las de la música anterior. En la música de C. Ives se pusieron de manifiesto indicadores aún más extremos de la situación compositiva enteramente nueva con la mezcla de estilos, materiales y técnicas musicales radicalmente contrastantes en combinaciones que carecían de precedentes.

Fubini (1994, p. 183) afirma que:

“La multiplicidad de lenguajes existente en el seno de una misma música llamada culta y académica no hacía más que ratificar la arraigada convicción de que el lenguaje musical era pluralista, es decir, un producto histórico y, a lo mejor, hasta social y que la variedad de estilos, de modos, de formas, de acercamientos tan diversos, había puesto en relación entre sí las diferentes posiciones adoptadas por los distintos países, por las distintas áreas geográficas, por las distintas tradiciones.”

Tras la 1ª Guerra Mundial, se produjo un gran ascenso de la música popular y de las tecnologías de difusión masiva: el cine, el fonógrafo y la radio.

En los “locos años 20”, se bailaba el can-can y el jazz ofrecía “un borrón y cuenta nueva a una cultura traumatizada por la contienda” (Ross, 2009, p.139).

Se produjo una tendencia muy extendida de reenfatizar las conexiones con la tradición musical occidental más antigua. Aunque pocos compositores regresaron a la tonalidad tradicional, muchos favorecieron estructuras formales basadas en modelos barrocos o clásicos así como estructuras tonales más diatónicas de las que habían sido habituales en los años anteriores a la guerra. Este estilo acabaría siendo tildado de “neoclasicismo”, fue el dominante en el período de entreguerras y seguiría teniendo pujanza hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX. La figura más destacada de este movimiento fue I. Stravinsky.

Muchos otros compositores como Bartók, Prokofiev, Hindemith, Copland, el grupo de compositores conocido como “Les six” y Falla mostraron inclinaciones similares.

Diferentes compositores probaron distintas alternativas: C. Ives abrazó la disonancia radical y después su herencia fue retomada por H. Cowell y H. Partch, V. Thomson representó la sencillez y G. Gershwin realizó una fusión de música clásica y música popular. También E. Varése, que se estableció definitivamente en Estados Unidos en 1916, desarrolló un estilo innovador con pocos vínculos tradicionales. Su obra “Ionisation” (1929-31) es un referente de la música del momento.

Shoenberg se lanzó a lo desconocido con la revelación de la serie dodecafónica, en un intento de cubrir todo el espectro sonoro y afirmó haber matado la tonalidad.

Los músicos neoclásicos estaban cansados de revoluciones y querían reengancharse a la tradición, mientras que los músicos de vanguardia inventaban nuevos valores artísticos.

Además, tres avances tecnológicos trascendentales modificaron el paisaje musical a partir de los años veinte: La grabación eléctrica, que permitió una calidad sonora de una riqueza y una gama dinámica sin precedentes, las transmisiones radiofónicas que posibilitaron la emisión de música en vivo, y la incorporación del sonido a las películas. El cine sonoro generó nuevas carreras para un gran número de compositores como E.W. Dornglod y B. Hermann.

El físico Léon Thérémin y el francés Maurice Martenot desarrollaron, en los años veinte, instrumentos melódicos electrónicamente controlados que fueron los antecesores de la música electroacústica.

En los años 30, los regímenes totalitarios politizaron el arte, impusieron el gusto oficial y se adueñaron de la tradición romántica. En la Alemania nazi, la escritura atonal y dodecafónica se toleraba en ocasiones, siempre que el compositor adoptara la postura ideológica correcta.

A comienzos de los años 40, los EEUU se convirtieron en la esperanza de la civilización. Era un país progresista, una tierra nueva, un refugio de la Europa del fascismo. Allí emigraron Schoenberg, Strawinsky, Bartók, Rachmaninov, Milhaud, etc.

En resumen, en esta primera mitad del siglo XX destacó, en el arte musical, la influencia del jazz, el estilo neoclásico con inflexiones folclóricas y el dodecafonismo.

2.2. La música desde 1945 hasta nuestros días.

El período posterior a la Segunda Guerra Mundial fue testigo de la aparición de dos tendencias muy extendidas que parecían diametralmente opuestas: la música serial, que reflejaba una aproximación muy consciente y racional a la composición y la música aleatoria, que representaba un enfoque esencialmente intuitivo. A finales de la década de los 50, sin embargo, muchos compositores consideraron estos dos enfoques como simplemente los extremos de un solo continuum de posibilidades compositivas virtualmente ilimitadas. Esta actitud favoreció la existencia de una serie de nuevas tendencias: música concebida fundamentalmente en términos de textura y color, música concreta y música electroacústica, etc.

2.2.1. 1945: el año cero.

La Segunda Guerra Mundial es un hito que marca la evolución del siglo XX en todos los órdenes y señala un claro antes y un neto después en los ámbitos políticos, económicos, ideológicos, científicos, tecnológicos y en los medios de comunicación.

El mundo que emerge después de 1945 será sensiblemente distinto del que había desembocado en la catástrofe. Se dedicaron a normalizar de nuevo las condiciones de vida, a impulsar la economía y el comercio, a reconstruir las ciudades, restablecer los medios de transporte y a la laboriosa reorganización de la comunidad social, la cultura y la educación.

1945 es considerado el año de la cesura en la historia de la música moderna, es el año cero, una frontera temporal fija. En el arte musical se emplea desde el ruido más puro al silencio más puro, como si hubieran caído todas las barreras entre arte y realidad (Ross, 2009).

Hubo una política cultural de desnazificación y reeducación que, en el caso de la música, significó la promoción del jazz, la composición estadounidense y la música contemporánea internacional, para degradar el concepto de supremacía cultural aria que había perdurado hasta entonces.

En los doce años de régimen nazi y casi seis años de guerra, junto al aislamiento político se había dado la devastación artística. En el año 1945 por fin se podía respirar con libertad de nuevo y no sólo tener una opinión, sino también expresarla. El aislamiento, el miedo, las vejaciones y el gobierno del terror habían terminado. Se podía volver a confiar, a pensar en el futuro.

No es de extrañar que este nuevo espíritu pronto comenzara a despertar también en el terreno artístico, a pesar de la insuficiencia de los medios. La vida musical fue emergiendo y los compositores podían volver a escribir lo que quisieran con total libertad. La situación en el año 1945 era sorprendentemente nueva. Y los músicos tenían un agradable sentimiento de comienzo (Boulez, 2009, p. 214).

Al tiempo que se producen los movimientos más novedosos de cada momento, hay una supervivencia de estilos precedentes aún no agotados y que continúan desarrollándose en autores que los practicaron anteriormente o que, con una mentalidad más conservadora, se mueven en presupuestos que ya no están en el vértice de la evolución musical, con lenguajes o estéticas anteriores, herederos de tendencias del pasado, como es el caso de C. Orff (1895-1982) o de B. Britten (1913-1976).

El compositor De Pablo (2009, p. 50) recuerda que:

Desde el punto de vista de la creación musical, la situación europea de la posguerra era tensa y agresiva. En principio - y se comprende- había un rechazo global a todo lo que fuese tradición establecida. La cultura europea no había sido capaz de impedir las catástrofes (las dos guerras) que habían costado más de 70.000.000 de víctimas...Se sentía una necesidad ética de empezar desde cero.

2.2.2. Los Cursos Internacionales de Darmstadt.

En 1946, se crearon, impulsados por Steinecke, los Cursos Internacionales de Verano para la Nueva Música, de Darmstadt, cerca de Frankfurt. Allí se sitúa el corazón de la historia de la música de los años 1945 a 1965. Sus programas representaban una postura muy progresista. Confluyeron esfuerzos y anhelos innovadores, se empaparon de influencias ajenas y nuevos estímulos. Se interrelacionaron con coherencia los campos de interés de compositores, intérpretes y oyentes respecto a la enseñanza, el análisis y la interpretación. Por eso mismo también fue el lugar del que salieron los impulsos más fuertes, significativos y característicos. Fue un centro de influencia, de enriquecimiento, de inspiración y de crítica constructiva y pronto adquirió una gran importancia. La música contemporánea se enseñaba, presentaba, comentaba y se hacía en Darmstadt.

El proyecto inicial de Steinecke pretendía ante todo cumplir una labor pedagógica especializada y complementaria en la formación general de los jóvenes músicos, ofreciendo cursos de verano de análisis e interpretación, así como clases magistrales y seminarios sobre los temas teóricos más importantes.

En esta institución Schoenberg ocupó un lugar destacado desde el principio. Fue el punto de encuentro de profesores (O. Messiaen, (1908-1992), E. Varèse (1883-1965)...) y alumnos (P. Boulez (1925), K. Stockhausen (1928-2007), de músicos de todo el mundo y allí se consumó el conocimiento y posterior lanzamiento de la joven música alemana, francesa, holandesa, italiana, polaca, belga, japonesa, húngara...

Como recuerda Luis de Pablo (2009, p. 54) la música española nunca se lanzó como grupo, sólo algunas individualidades aisladas. Al finalizar los años 50 y comenzar la siguiente década, Darmstadt perdió definitivamente su papel aglutinante.

La táctica agresiva de los jóvenes acólitos franceses de Schoenberg presagiaron las divisiones musicales de los años siguientes. Boulez declararía pronto que cualquier compositor que no hubiera asimilado el método de Schoenberg era “inútil” y terminó convirtiéndose en el perfecto avatar de la vanguardia de la posguerra (Ross, 2009).

Mientras tanto, la música clásica, las interpretaciones de ópera y de repertorio sinfónico continuaban bajo la dirección de las mismas estrellas: W. Furtwängler y H. von Karajan. Por su parte, Milhaud, Poulenc, Britten y Prokofiev estaban adscritos al neoclasicismo, en mayor o menor medida, ocasional o sistemáticamente y lo habían readaptado, transformado o reelaborado.

2.2.3. El serialismo integral.

En los años 50, el paradigma de Schoenberg quedó anticuado, porque ya no era únicamente el sistema armónico lo que se cuestionaba sino la misma escala temperada que usaba la música occidental. Y el denominado “serialismo integral” constituyó la nueva técnica compositiva. Es el principio de organización total de todos los parámetros del proceso musical y se basaba en la idea inicial de aplicar un procedimiento ultrarracional hasta sus últimas consecuencias. Serializaron la altura, la duración, las intensidades, los ataques...dentro de un solo sistema. Parecía la música extremadamente diferenciada que habían estado buscando. Messiaen fue el primero en coordinar todas las variables. Boulez fue más lejos, organizando los parámetros en conjuntos de doce, en la línea de la escritura dodecafónica.

El serialismo supuso la marcha desde el dodecafonismo melódico-armónico hacia la utilización del concepto de serie aplicable a todos los elementos del sonido y constituyó una corriente musical unitaria y absorbente que envolvió a la mayoría de los compositores de esos años, independientemente de la personalidad y el estilo de cada compositor particular. P. Boulez (1925), K. Stockhausen (1928- 2007) y L. Nono (1924-1990) constituyeron la denominada “Trinidad serial”. “Le marteau sans maitre” de P. Boulez es una obra representativa de este estilo musical.

Tras el serialismo integral y su declive, la música estalló en numerosas tendencias.

2.2.4. La música aleatoria.

En el año 1957, la primera y más estricta etapa del serialismo ya se había superado y los compositores empezaban a ocuparse de factores como la casualidad, la variabilidad y la improvisación. Este movimiento contrario tenía por objeto recuperar cierta libertad o, al menos, integrar ciertas posibilidades de elección aleatoria.

Desde una perspectiva musical, la etapa de transición de los años sesenta se describe como una progresiva liberación de la esclavitud de los dogmas -como la que, en principio, imponía la composición serial- por medio de una amplia y libre diversificación en múltiples direcciones.

En EEUU, J. Cage (1912-1992) realizaba música conceptual, aleatoria, con experimentos valientes y rupturistas en los que el resultado no estaba previsto y en los que, en mayor o menor grado, entraba algún factor de indeterminación, confiando su resolución al momento de la ejecución. Fue el compositor estadounidense más radical de su tiempo y el creador de algunos de los acontecimientos más sorprendentes de la historia de la música: obras compuestas con tiradas de dados, happenings multimedia y, la más conocida, “4’33’”, obra durante la cual el intérprete no produce ningún sonido. Fabricó instrumentos de percusión con tapacubos, muelles helicoidales y otras partes desechadas de coches y creó el piano preparado, su invención más famosa.

En las obras de Cage, el compositor deja de ser necesario para “definir” un material audible. Y borra la frontera entre “música” y “no música”: Todo puede ser música, incluso el silencio.

Cage tiene una obsesiva preocupación por el sonido como resultado sonoro independiente del compositor, intérprete y oyente. Es uno de los más grandes experimentadores del siglo XX y, probablemente, sin él nuestra percepción musical y, en definitiva, nuestra conciencia del sonido habrían sido mucho más limitadas. Contribuyó a aligerar los planteamientos musicales y a abrir camino a otras estéticas nuevas menos estrictas desde el punto de vista metodológico y, de esta manera, se fue labrando el terreno para dar paso a una mayor diversificación musical.

Este compositor (2002, p. 52) declara que:

En los Estados Unidos hay tantas maneras de escribir música como compositores. Tampoco hay información disponible sobre lo que está sucediendo. No hay una revista dedicada a la música moderna. Los editores no son curiosos, las sociedades que funcionan (Broadcast music inc., American society of composers, authors and publishers) se interesan por el aspecto económico, comprometidas a menudo en algún importante litigio.

2.2.5. La música concreta y la música electrónica.

La música electroacústica ha jugado un papel especialmente importante durante la segunda mitad de siglo. Aunque las fuentes de esta música se remontan al cambio de siglo, no floreció hasta que el magnetófono estuvo disponible de manera general tras la Segunda Guerra Mundial. Numerosas preocupaciones compositivas recientes, como el interés tan extendido por los efectos tímbricos y acústicos y por los aparatos multimedia son directamente atribuibles a este contexto.

En Francia, P. Schaeffer (1910-1995) y P. Henry (1927) fueron los pioneros de la música concreta. Ambos crearon conjuntamente la “Sinfonía para un hombre solo”. Grabaron los sonidos del entorno en cinta magnética y, después, realizaron collages musicales, cortando y empalmando trozos de cinta y desarrollando una habilidad contrapuntística: reproduciéndolos hacia atrás, acelerándolos, ralentizándolos, cortando el ataque o convirtiéndolos en bucles.

La música se obtiene a partir de sonidos grabados. Estos pueden proceder de efectos naturales o artificiales (el canto de los pájaros, el ruido de un avión...) o de efectos vocales (hablar, llorar, gritar...). La cinta se puede manipular: se enlazan cintas diferentes, se aceleran o deceleran, se hacen sonar al revés, se modifican los timbres con filtros y moduladores (Eimert, 1959).

Schaeffer presentó en 1948 un “Concierto de ruidos” en la radio francesa. Se reivindicaba el sueño futurista con una nueva oleada de interés en la legitimación del ruido y en la manipulación electrónica del sonido. En vez de la altura, la intensidad y el timbre, él habla de la tesitura, la dinámica y el espectro. Debemos recordar que el principal representante del futurismo musical fue Luigi Rùssolo (1885-1947), precedente técnico y estético de la música concreta. Utilizaba ruidos producidos por motores, silbatos, fuelles, ruedas, etc. En 1914 dio en Milán un concierto con música de ruido, sustituyendo los instrumentos tradicionales por quince aparatos llamados “intona rumori”, algunos de ellos eléctricos. Posteriormente, Schaeffer y Henry desarrollarían la escuela de música electrónica en París.

Y en Alemania, en Colonia y Hilversum, nació como “música electrónica” pura en 1953 con H. Eimert, K. Stockhausen, G. M. König y W. Meyer-Eppler. Quizá la pieza de música electrónica más influyente jamás compuesta sea el “Canto de los adolescentes” creada en 1955-1956 por K. Stockhausen (Ross, 2009).

La música electrónica es la música que consta de sonidos producidos con medios electrónicos. No se trata de sonidos instrumentales o vocales, sino de una música en la que se emplean aparatos electrónicos para crear los sonidos. A comienzos de los años cincuenta se produjo la incursión en el mundo aún inexplorado del sonido electrónico. El material sonoro podía estar sujeto a la intervención determinante y el control del compositor hasta en

sus más mínimos detalles. Cualquier sonido musical era susceptible de ser construido, paso a paso, mediante un largo proceso de síntesis y, finalmente, agrupado con otros para formar la obra completa.

Se podía crear música de un modo completamente sintético, con la simple ayuda de algunos aparatos electrónicos y de cinta magnetofónica. De manera que era posible controlar el acontecimiento sonoro hasta en los más mínimos detalles. Todo lo que se consideraba “imponderable”, de repente se podía medir y calcular con toda precisión.

La música electrónica obedecía a unas condiciones técnicas y compositivas propias. Construida con generadores de ondas, se vió en ella el vehículo que podía hacer posible el serialismo total: por fin, se creía, iba a ordenarse el timbre. Se basaba precisamente en la idea de que el timbre -como resultado de la superposición de tonos sinusoidales- también es susceptible de ser sintetizado. Se puede regular de manera continua la frecuencia, la dinámica, el tiempo de inicio de la vibración y el espectro de armónicos. No tuvo nunca intención alguna de ampliar la escala cromática y mucho menos de imitar de forma sintética los timbres instrumentales conocidos, sino que perseguía una reestructuración total de los procesos musicales de acuerdo con el concepto serial.

Con los estudios de música electroacústica se impuso una mentalidad pseudocientífica que quedaba reflejada en el cambio de los títulos de las obras. Perdieron la jerga neoclásica y se acercaron a un lenguaje más abstracto y cerebral: dejaron de llamarse “Sonatina” o “Scherzo” para denominarse “Música en dos dimensiones”, “Sintaxis”, “Estructuras”, etc.

La música concreta, se basaba en la idea de grabar y manipular sonidos no electrónicos; la música electrónica representaba el enfoque purista, en el que el sonido se produce con medios puramente electrónicos. Además, no necesitan un intérprete para ser escuchadas.

El compositor electroacústico expone su obra en el escenario por medio de altavoces. La obra, en su abstracción, se ofrece al receptor sin ningún tipo de añadidos: es una propuesta acusmática (de “akousme”, lo que se oye pero no se ve): el escenario se encuentra vacío de instrumentos y el altavoz ocupa el lugar del intérprete. El receptor se halla, pues, forzado a escuchar (Ramos, 2005, p. 33).

En un principio, el objetivo de quienes practicaban la música concreta propiamente dicha era distinto del objetivo de los creadores de música electrónica pura, pero con el tiempo las diferencias quedaron notablemente desdibujadas y se puede decir que desaparecieron en los años 60, sobre todo porque hubo compositores como Varèse y Stockhausen que mezclaron ambos estilos. Hoy en día, el término “música electroacústica” se aplica a cualquier proceso en el que la manipulación del sonido se genere principalmente

con medios electrónicos y “música concreta” se utiliza únicamente al referirse a ese periodo histórico.

2.2.6. La música mixta y la música por ordenador.

Los aparatos necesarios fueron siendo progresivamente más pequeños, más precisos en sus funciones, más rápidos, más complejos y válidos para diversos usos, pero también se volvieron cada vez más caros y quedaban obsoletos con mayor rapidez. En lugar de las instalaciones técnicas fijas de los estudios se hizo cada vez más común la electrónica en vivo, es decir, la intervención directa en el mismo lugar de la representación mediante un equipo móvil que permite reproducir sonidos sintéticos o modificar, repetir, transformar, proyectar a mayor volumen, crear efectos espaciales, etc., con lo que cantan o tocan los demás músicos y, en cualquier caso, con estos procedimientos u otros parecidos, fijar y regular las proporciones de la mezcla definitiva. La combinación del uso de instrumentos musicales y el sintetizador dan lugar a lo que hoy en día conocemos como música mixta.

A mediados de los sesenta, hubo dos innovaciones muy importantes. En primer lugar, la creación del control de montaje de Robert A. Moog, ingeniero de sonido, lo cual dio lugar, en 1960, al sintetizador, una especie de laboratorio electrónico compacto en miniatura y móvil. Este aparato comercial facilitó en extremo la técnica de fabricación de la música electroacústica y puso al alcance de cualquier aficionado la posibilidad de hacer un producto sonoro. Y, en segundo lugar, la incorporación del ordenador no sólo para facilitar el análisis musical o elaborar los detalles de un proyecto de composición sino también para programar directamente determinados aparatos electrónicos y producir sonidos.

Cada vez los aparatos electrónicos eran más funcionales, con gran diversidad de conexiones, mando y funciones para transformar el sonido y más manejables y transportables. La evolución rápida de estos aparatos, la posibilidad de aplicarles un teclado o acoplarlos a diversos instrumentos y el abaratamiento de los medios cambió por completo el panorama de la música electroacústica y permitió que prácticamente cada compositor pudiera acceder a un laboratorio privado y personal. También popularizó la electrónica en el ámbito de la música comercial de consumo. Posteriormente, la técnica numérica y digital volverá a introducir cambios en estos aparatos que acabarán unidos indisolublemente a los ordenadores para su control.

Los primeros trabajos musicales con ordenadores se realizaron en Urbana (Illinois), gracias a un pionero como Lejaren Hiller (1924-1994), que en 1957 compuso en colaboración con Leonard Isaacson la primera música por ordenador para cuarteto de cuerda, “Illiatic Suite”.



Ordenador “Illiatic” donde L. Hiller y L. Isaacson crearon la “Suite Illiatic” para cuarteto de cuerda en 1957 .

El ordenador no dejó desde ese momento de ser un elemento más en la composición, capaz de generar música, de calcular o de regir sintetizadores e instrumentos. Hoy en día, tanto el ordenador como los medios electrónicos forman parte de la práctica de la composición.

El IRCAM (*Institut de Recherche et de Coordination Acoustique/Musique*) de París fue fundado a mediados de los años setenta por Boulez y es hoy uno de los centros más prestigiosos de Europa para la composición e investigación de música electroacústica.

2.2.7. Otros estilos.

La música había entrado en un estado de revolución permanente y los compositores tenían libertad, ya reivindicada por Schoenberg: Libertad respecto del gusto dominante de la sociedad y sus medios de comunicación y libertad para que la música evolucionara sin interferencias.

Existieron estéticas opuestas como la música electrónica, donde todo queda determinado de una vez y para siempre por el compositor y la música aleatoria, en la que el intérprete tiene la última palabra.

En los EEUU, M. Babbit y E. Carter marcaron la pauta para un pequeño grupo de compositores atonales y dodecafónicos.

Algunos compositores importantes y obras representativas de la vanguardia europea son Olivier Messiaen (1908-1992) con su “Quatuor pour le fin du temps”, “Turangalîla”, Pierre Boulez (1925) y “Pli selon pli”, Luigi Nono (1924-1990) con “Il canto sospeso”, Luciano Berio (1925-2003) y sus “Sequenzas”.

También había tendencias de vanguardia que se mantenían fuera del sistema serial. Por ejemplo, en los países del Este, la tutela soviética no había permitido el florecimiento del dodecafonismo ni del serialismo. Destaca, por ejemplo, el compositor György Ligeti (1923-2006) cuyo trabajo, basado principalmente en las texturas y el timbre, fue muy imitado. Destacan sus obras “Atmosphères”, “Lux aeterna”, “Lontano”.

Los polacos Krzysztof Penderecki (1933) con “Anaklasis” y Witold Lutoslawski (1913-1994) con su “Jeux vénétiens” crearon música nueva y vanguardista, no serial. Son obras sonoristas, una versión de la música de texturas que tiene también episodios improvisados, e influyeron mucho en la concepción de las masas sonoras.

Iannis Xenakis (1922-2001) realizó la composición de la música basada en la lógica matemática, la llamada “música estocástica”. Destaca su obra “Metástasis”.

Algunos compositores utilizaron el collage musical, procedimiento consistente en poner música sobre música. Quizás la obra de collage por antonomasia sea “Ludwig van” (1969) de Mauricio Kagel (1931-2008).

En Inglaterra, el compositor más famoso fue Benjamin Britten (1913-1976), que se caracterizó por su orientación tonal y su predilección por las formas clásicas, al contrario de los músicos de la vanguardia, con piezas como “Peter Grimes”.

En España, la omnipresente censura del régimen franquista había dejado poco espacio para que los jóvenes compositores desplegaran su impulso creador y pudieran hacer llegar a los oyentes su música, nueva y rupturista. Los tres años de guerra civil seguidos de cinco de conflicto mundial y el aislacionismo inicial del régimen no contribuyeron a la recepción de los nuevos mensajes musicales. Las guerras y el exilio hicieron que la composición española quedara en situación de desamparo.

Los compositores españoles, por otra parte, tampoco estaban dispuestos a acogerse a ningún tipo de protección que, en vista del rápido y creciente éxito que habían alcanzado algunas de sus obras en el extranjero, pudiera ofrecerles el Estado en calidad de ilustres representantes de la política cultural oficial. Y fueron sobreviviendo en esa delicada situación intermedia de no tener prohibiciones expresas pero tampoco un auténtico permiso para actuar. De este modo, ya antes de la liberalización definitiva con el fin de la dictadura, con gran ánimo, valor y paciencia logró establecerse una vida musical sorprendentemente ágil y abierta al intercambio en aquel desierto cultural, resultado de guerra civil, dictadura y aislamiento.

La “Generación del 51”, término acuñado por Cristóbal Halffter, reúne los compositores nacidos entre 1925 y 1935. Tuvieron que asimilar las últimas consecuencias de Bartók y Strawinsky, el atonalismo expresionista, el dodecafonismo, el serialismo integral, las formas abiertas y aleatorias y las técnicas electroacústicas. A este grupo pertenecen, entre otros, Ramón Barce (1928- 2008), Cristóbal Halffter (1930), Luis de Pablo (1930) y Antón García Abril (1933). Este último constituyó en Madrid un nuevo conjunto instrumental, llamado “Alea” que llegó a dar entre cinco y seis conciertos anuales e incluso se pudo crear un primer estudio de música electrónica. Representan el despertar y el advenimiento de nuevos modelos creativos.

Los compositores Juan Hidalgo y Ramón Barce, junto con el compositor italiano Walter Marchetti crearon el grupo “Zaj” en el año 1964. Al año siguiente, R. Barce abandonó el grupo y en 1967 se incorporó Esther Ferrer. Nació como un movimiento vanguardista musical pero también intervinieron poetas, pintores, escultores y performers. Durante la década de los 60 fue uno de los colectivos artísticos multidisciplinares más vanguardistas y tuvo una mayor aceptación en el extranjero. El grupo prolongará su existencia y sus actividades hasta 1996, año en el que el Museo Reina Sofía realizó una retrospectiva de su producción.

Desde 1967 a 1974, “Sonda” fue una publicación periódica que contribuyó al conocimiento y difusión de la nueva música tanto a nivel nacional como internacional (Álvarez, 2009).

Otros compositores del momento son los pertenecientes al “Grupo Nueva Música” (Charles, 2005). Entre ellos encontramos a Carmelo Bernaola (1929-2003), Joan Guinjoan (1931), Xavier Benguerel (1931) y Agustín González Acilu (1929). Introducirán los principales cambios en el lenguaje de la música española, mostrándose más cercanos a las nuevas corrientes europeas. Repercuten en la creación de determinados focos de influencia entre los que destaca el Aula de Música del Ateneo de Madrid, que realiza su actividad entre 1978 y 1983.

Debemos mencionar, también, a los compositores Josep María Mestres Quadreny (1929), Carles Santos (1940), Tomás Marco (1942), Francisco Guerrero (1951-1997) y J. M. Berenguer (1955). Destacamos la labor del compositor Jesús Villa Rojo (1940), fundador y director del Laboratorio de Interpretación Musical (LIM), grupo camerístico importante por la promoción que realiza de la música contemporánea desde 1975 hasta el momento actual con sus conciertos, grabaciones y giras.

La música se fue internacionalizando.

En los años 70, compositores como Tristán Murail y Gerard Grisey, utilizaron programas informáticos de última generación para analizar los espectros de armónicos del sonido y extrapolaron un nuevo tipo de música, la llamada “música espectral”. Las obras “Désintégrations” de T. Murail o “Les Chants de l’Amour” de G. Grisey son un ejemplo.

En Estados Unidos destacan los músicos repetitivos y minimalistas como La Monte Young (1935), Morton Feldman (1926-1987) Terry Riley (1935), Steve Reich (1936) y Philip Glass (1937). Se caracterizan por el uso del mínimo de notas, por la repetición y por tomar elementos de la música popular moderna. Su música desarrolla una secuencia musical de gran extensión a partir de un material muy limitado, mediante una aplicación coherente de unos procedimientos también limitados –permutación, reducción, desplazamiento, superposición- que someten dicho material a una serie de cambios prácticamente autorregulados y apenas perceptibles. Defienden la vuelta a la tonalidad y a los modos en sus formas más elementales; los movimientos armónicos se reducen al mínimo y utilizan el ostinato de patrones rítmicos y pequeñas unidades melódicas diatónicas. Con su reinstauración de la tonalidad rechazan la abstracción y se acercan con frecuencia al espíritu del arte pop de, por ejemplo, Andy Warhol. Han influido en el pop y en el hip-hop y han adquirido cierta popularidad en los últimos años del siglo, saturando con su influencia la música estadounidense.

El siglo XX fue una época de muchas corrientes, un “delta”, como manifiesta John Cage. Nunca existió una vanguardia unificada. Es un paisaje en cambio permanente. La voluntad de experimentación ha desempeñado un papel importante en los últimos años de la historia de la música y ha contribuido a los cambios. Sólo con el paso del tiempo será posible escribir una historia musical de las últimas décadas en su totalidad.

Pero, concluido ya el siglo, es imposible seguir ignorando que se trata de uno de los más importantes de la historia de la música (Marco, 2003), lleno de acontecimientos, obras, autores y tendencias, que indefectiblemente se han incorporado o incorporarán a la corriente histórica general de este arte.

2.2.8. Los primeros años del siglo XXI.

Vivimos una etapa distinta que se ha dado en llamar la posmodernidad. Desde un punto de vista político, hemos visto la transformación, cuando no el hundimiento, de muchos sistemas tradicionales. Se pierde la confianza en la democracia como sistema. Irrumpe con fuerza una mentalidad neoliberal que pone en crisis el concepto del estado del bienestar que era prácticamente un axioma en la etapa posterior a la Segunda Guerra Mundial. Hay una crisis de desconfianza notable en la ciencia que, en cambio, parece quedar compensada por una apetencia indiscriminada de productos tecnológicos. La espiritualidad no es incompatible con un creciente individualismo y el triunfo de los valores hedonistas

sobre los demás valores éticos, y asistimos al auge de las comunicaciones. En el mundo de la globalización económica y la aldea global se han diversificado las tendencias.

La composición en estos últimos años ha adoptado numerosos estilos pero ninguno parece tener la supremacía. Es una búsqueda en varias direcciones, caracterizada por la variedad y el eclecticismo. La existencia de numerosas técnicas hace que no sea fácil establecer corrientes separadas con nitidez.

Existen autores americanos que se proponen la restauración de elementos neoconsonantes, tonales o neorrománticos. También en Europa se ha extendido la tendencia con una buena cantidad de variantes entre los compositores de diversos países, empezando por Gran Bretaña, donde siempre se ha mantenido una importante corriente conservadora, con John Adams (1947) y Cornelius Cardew (1936-1981).

Y existen compositores vanguardistas que continúan creando nuevas expresiones musicales. Sienten interés por lo folclórico y por la investigación del material y el trabajo directo con el sonido, y se trata de músicos con una excelente preparación técnica a nivel instrumental y electrónico. Destacan en Alemania Wolfgang Rihm (1952), en Inglaterra, Peter Maxwell-Davies (1934), en Italia, Fabio Vacchi (1949), Ivan Fedele (1953) y Luca Francesconi (1956), de origen finlandés pero afincada en París, Kaija Saariaho (1952), el compositor franco-argentino José Luis Campana (1949), en Polonia, Pavel Szymanski (1954), en España, Carlos Cruz de Castro (1941), José Luis Turina (1952) y José Manuel López López (1956).

En estos primeros años del nuevo siglo, los compositores han producido obras que, en una continua expresión e investigación sonora, atraviesan el espectro que va del ruido al silencio y nos llevan hacia lo que C. Debussy llamó “un país quimérico y, en consecuencia, inencontrable” (Ross, p. 669).

La creación musical no sólo no ha desaparecido sino que mantiene una fuerza y una vitalidad que merecerían mejores circunstancias. Hay diversidad de estilos, obras nuevas y nuevos autores que dan muestras considerables de gran calidad.

Afirma De Pablo (2009, p. 69) que:

Los compositores tienen la curiosa facultad de dar testimonio de una época, una cultura, etc., a través de ese orden sonoro...no se conoce grupo humano que no haya producido su correspondiente “retrato sonoro”.

La música “cultura” de nuestros días es una música viva, en cambio continuo, como un caleidoscopio de ideas nuevas que forma un conjunto de voces de nuestro presente.

2.2.9. La mujer en la creación musical contemporánea.

A partir de los años setenta, los cambios acaecidos en la vida política, social y cultural española ofrecen un panorama más prometedor para la presencia de la mujer en el mundo laboral cualificado y en el ámbito artístico.

Sin embargo, en palabras de Green (2001, p. 105), “no sólo parte de cualquier perfil musical sigue conteniendo el supuesto normativo de que, tras la música, hay un hombre; el perfil cerebral de la composición sigue llevando una abrumadora cantidad de connotaciones masculinas.”

Cureses afirma (2008, p. 91) que “la presencia de mujeres compositoras en la vida musical española ha estado y aún está hoy en una fase de estabilización”.

Las redes de “Women in Music”, impulsadas después de los años sesenta que, entre muchas otras actividades, organizan competiciones, interpretaciones y transmisiones de música compuesta por mujeres en Canadá, Dinamarca, Gran Bretaña, España, Japón, Holanda, Suiza, Estados Unidos, Alemania, etc. atestiguan la existencia de la necesidad de impulsar y defender a la mujer compositora.

En mayo de 1995, la BBC Radio 3 de Gran Bretaña, principal emisora de música clásica citaba a 11 compositoras y a 840 compositores (Halstead, 1995, p. 346). En el folleto de los BBC Promenade Concerts de 1990, figuraba 1 compositora y 90 compositores y en el de 1995, 5 compositoras y 106 compositores (Samuel, 1995). Las pruebas no indican diferencias con respecto a otros países y las fuentes reflejan proporciones similares (Green, 2001).

En nuestro país, se produce una creciente proliferación de iniciativas que han buscado, de manera deliberada y con gran esfuerzo, la participación de la mujer en la vida artística y musical, como “Ellas crean”, surgida en 2004 o la “Asociación de mujeres en la música”, creada en 1985 por M^a Luisa Ozaita (1939) para potenciar, divulgar y promocionar el papel de las mujeres en la música clásica, especialmente en los aspectos tradicionalmente más desatendidos y que en mayo de 2011 celebró en Getxo su undécimo festival.

Algunos nombres de las compositoras de la historia reciente son: Nacidas en los años 40, Anna Bofill (1944) y Mercè Capdevila (1946). Entre las nacidas en los años 50 destacan, entre otras, Teresa Catalán (1951), Consuelo Díez (1957) y Zulema de la Cruz (1958) y, entre las nacidas en las últimas décadas, encontramos a las compositoras Carmen Verdú (1962), Mercedes Zavala (1963), Isabel Urrutia (1967) e Iluminada Pérez (1972). Ofrecen una interesante aportación a la vida musical de estos últimos decenios, presentando además un amplio abanico de estéticas en sus respectivas obras que abarca la práctica totalidad de las distintas tendencias en la creación del momento (Vega, 2005).

Coincidimos con la opinión de Cureses cuando afirma que:

Las dificultades siguen existiendo, no solamente en la música sino en las artes en general, y de ahí la necesidad de seguir demandando espacios que dediquen la atención necesaria a las creaciones realizadas por mujeres (2008, p. 102).

Con la publicación del libro denominado “Compositoras españolas” (2009), Campos (2009, p. 99) declara que dicha obra “no sólo debe ser incluida desde ya en todos los programas educativos (generales y especializados) sino, también, en la mesa de estudio de cada persona que se interese por la creación musical y artística como agente de cambio social”.

Occidente ha construido su historia sobre un monólogo analítico, y las mujeres han sido dentro de la otredad, el otro del otro y el otro de sí mismas, su música, su existencia sonora, es quizás el mapa críptico de un camino en el que todavía no nos hemos adentrado, hemos identificado lo manifiesto en lo nominal. Ahora es el momento de empezar a preguntarnos por la phoné, por la voz a ellas debida (Campos, 2009, p. 101).

Cuadro 2 La música durante la primera mitad del siglo XX.

En la primera mitad del siglo XX coexisten estilos diferentes:

- **Dodecafonismo** de Schoenberg, Berg y Webern.
- **Neoclasicismo** de Strawinsky, Falla.
- **Jazz.**
- **Otros** estilos: R. Strauss, J. Sibelius, E. Varése, C. Ives, etc.

Avances tecnológicos: Grabación eléctrica, radio, cine sonoro

Cuadro 3 La música desde 1945 hasta nuestros días

1945: El año cero, el año de la cesura en la Historia de la música. → Sentimiento de comienzo.

Cursos Internacionales de Darmstadt- Centro de influencia, progresista e innovador.

- **Serialismo integral**
Organización de todos los parámetros musicales (concepto de serie aplicado a todos los elementos del sonido). P. Boulez, K. Stockhausen, L. Nono.
- **Música aleatoria**
Liberación de dogmas, integración de la elección aleatoria y la casualidad, la indeterminación. J. Cage.
- **Música concreta** a partir de sonidos grabados, naturales o artificiales, del entorno. P. Schaeffer, P. Henry.
- **Música electrónica** de sonidos generados con medios electrónicos. K. Stockhausen.
- **Música mixta** Uso de los instrumentos musicales y el sintetizador.
- **Música por ordenador** Ordenador como instrumento para generar música, uso de sintetizadores y simulación de instrumentos.
- **Otros estilos y compositores:**
Messiaen, Nono, Berio, Ligeti, Penderecki y Lutoslawski (música **sonorista**), I. Xenakis (música **estocástica**), T. Murail, G. Grisey (música **espectral**).
- **Música repetitiva**- La Monte Young, **Música minimalista**- T. Riley, P. Glass.

España:

- **“Generación del 51”**- R. Barce, C. Halffter, L. de Pablo.
- **“Grupo Nueva Música”**- C. Bernaola, J. Guinjoan. A. Gzlez Acilu.
- **Otros:** F. Guerrero, J. Villa-Rojo.

Siglo XXI: Eclecticismo.

- Compositores **neotonales:** J. Adams.
- Compositores **vanguardistas:** J. L. Campana, J. L. Turina, J. M. López López.
- **Mujeres** compositoras: K. Saariaho, M. Zavala, I. Urrutia

3. La música contemporánea y el público: su difusión y consumo.

.....
“Es posible que la música no sea inviolable, pero es infinitamente variable, adquiriendo una nueva identidad en la mente de todo nuevo oyente. Está siempre en el mundo, ni culpable ni inocente, sujeta al paisaje humano permanentemente cambiante en que se mueve”
.....

A. Ross, 2009, p. 385.

3.1. La naturaleza social de la música.

La música es, necesariamente, de naturaleza social. Lo que los individuos componen requiere una resonancia social para adquirir carácter de realidad, y esta resonancia debe poder desarrollarse en dos niveles: en primer lugar, los músicos han de ser capaces y estar dispuestos a interpretar lo que se ha compuesto; en segundo lugar, los oyentes tienen que querer conocerlo.

Dibelius (2004, p. 616) destaca que:

No hay que olvidar que la música no tiene lugar al margen de la realidad y sus circunstancias...dado que la música sólo existe cuando realmente se interpreta.

Ya en 1945, Steinecke, el precursor de los Cursos Internacionales de Verano de Darmstadt se había dado cuenta del desconocimiento general de la música contemporánea y de la cantidad de obras, especialmente de compositores jóvenes, que tendrían que ser estrenadas, escuchadas y comentadas para compensar esta carencia y era consciente de que no se haría justicia al valor de todas estas obras dentro del mundo musical si no se aprendía antes a tocarlas del modo adecuado.

Los intérpretes y el público siguieron separados por la insalvable distancia entre el mundo real y el podio sobre el escenario; de hecho, en el caso de la música contemporánea esta separación se hizo aún mayor dado el enorme respeto que infundían tan complejos métodos de composición.

Los compositores, por su parte, reaccionaban de diversas maneras. El razonamiento de Schoenberg era el siguiente: Si el público burgués estaba perdiendo interés por la nueva música y si el emergente público masivo no tenía apetito de música culta, nueva o vieja, el artista serio debía dejar de agitar sus brazos en un intento de llamar la atención y, por el contrario, debía retirarse a su soledad en compañía de sus propios principios. Y comenzó a enorgullecerse de que su música atrajera a pocos oyentes.

Por el contrario, en los últimos años del siglo pasado, Cage (2002, p. 86) declaraba:

Yo también había experimentado dificultades para organizar interpretaciones de mis composiciones, así que decidí considerar que una pieza estaba sólo a medio hacer cuando completaba el manuscrito. Era mi responsabilidad terminarla, consiguiendo que se tocara.

3.2. Las audiencias de la música en el siglo XX.

A principios del siglo XX, la electrificación de la música permitió que la música culta llegara a audiencias masivas sin precedentes, que saliera del ámbito de las salas de conciertos de los habitantes de las ciudades y de las clases más pudientes y, a su vez, contribuyó a la divulgación de géneros populares que pondrían en entredicho la tradicional hegemonía cultural de los compositores.

La música culta no despertaba el interés de los ejecutivos radiofónicos ni de los directores de empresas que compraban anuncios. Los compositores se enfrentaban a la cultura de masas, que con la ayuda de las tecnologías, introdujo una nueva aristocracia de estrellas del cine y músicos pop. Y las grandes orquestas clásicas se ceñían a un repertorio de cincuenta obras maestras, porque eran las más fáciles de vender.

Desde 1945, con la radio y el disco, se produjo una enorme expansión del sonido grabado. Con esos dos medios y, por primera vez en la historia de Occidente, la música tiene como público potencial a todas las personas, algo utópico en otras épocas. Naturalmente, su influencia no se ejerce sólo sobre la música culta, con ambiciones especulativas estéticas y técnicas, sino también sobre la música de entretenimiento e inmediato consumo. Los medios de comunicación la han multiplicado y llegara a límites de auténtica contaminación sonora. La música alcanza dimensiones desconocidas en épocas pasadas. Se produce un incremento de sus “usuarios” y una gran transformación en la forma en que nos relacionamos con ella (Ruesga, 2005).

Hasta la llegada del disco y la radio, la música se desarrollaba en espacios físicos y sociales definidos. El espacio de la música estaba limitado al espacio de su ejecución. La única forma de escuchar música era en directo, en presencia de los músicos. Era una experiencia espacio/temporal sincrónica. La música sólo podía disfrutarse participando del hecho social del que formaba parte. En el siglo XIX, la música clásica, estaba hecha para “ser escuchada” en las salas de concierto, donde tenían acceso todos aquellos que podían pagar la entrada, o en audiciones privadas en casas de aficionados. La música popular se tocaba, cantaba y bailaba en los espacios públicos o privados, durante rituales y celebraciones religiosas o civiles. Hoy la “escucha”, la experiencia de oír música, es muy diferente. Podemos oír música donde queramos, en las salas de concierto, en televisión, en discotecas, grandes almacenes, en el coche camino del trabajo o en el reproductor de mp3, si

vamos caminando, integrando la música al paisaje urbano en el acto cotidiano de recorrer la ciudad (Ruesga, 2005, pp. 8-9).

Marco (2003) afirma que el desarrollo de una fortísima industria de la música de consumo, apoyada por los medios de difusión y luego por los de comunicación, es un fenómeno bastante nuevo que se impone desde los Estados Unidos.

Es entonces cuando se produce - se induce- el estilo del rock y el triunfo comercial a escala universal de Elvis Prestley. Pero la codificación mundial de un estilo, unas formas establecidas, un lenguaje no evolucionable en profundidad y una industria poderosa de productos rápidamente consumibles se hace irreversible con el fenómeno Beatles cuyas consecuencias aun perduran con una mayor incidencia económica. Incluso así, el fenómeno de consumo de la música popular podría quedar en su propio y productivo ámbito sino fuera porque lenta pero inexorablemente ha ido suplantando en los medios de comunicación y en la mentalidad de las clases dirigentes a cualquier otro tipo de música, de manera que en el fin de siglo es la única a la que realmente tiene acceso la mayoría de la ciudadanía e incluso se ha llegado a crear la conciencia de que no tiene otra alternativa ya que, al final, se tiene la certeza de que existe una música llamada “clásica”, que es del pasado, despreciativamente “antigua” y otra “moderna” que es la de consumo (Marco, 2003, p. 215).

La gran difusión de la música hoy en día, unida a la valoración de los conocimientos históricos del siglo XX, muy diferentes a los de épocas pasadas donde lo anterior quedaba olvidado, han favorecido el cultivo de la música histórica, ya asimilada, frente a la música actual que exige un cierto esfuerzo de escucha porque contiene novedades.

.Marco declara (2003, pp. 105-106) que:

La música va así museificándose y se aparta un poco de las otras artes donde museo y actualidad están claramente diferenciados. La música nueva debe coexistir en el mismo medio de difusión (sea orquesta, teatro de ópera o radio) con toda la del pasado...Si Picasso, Kandinsky o Mondrian no tenían por qué competir a diario con Velázquez, Rembrandt o Tiziano; en cambio Stravisnky, Bartók o Schoenberg debían hacerlo con Bach, Beethoven o Brahms. Esta anomalía llegó a forzar la creación del concierto de música especializado, del festival de música contemporánea o de sociedades musicales dedicadas a la música de su tiempo. Ello facilitaba ciertas cosas aunque cernía sobre la música contemporánea la sombra del ghetto y el problema de no poder crear un repertorio puesto que se trataba de dar un cauce a las nuevas creaciones que naturalmente no se detienen en un momento determinado. El proceso se acentuaría después de 1945 y está lejos de haberse resuelto.

En lo que se refiere a la música culta, e incluyendo las tendencias contemporáneas, el aficionado medio prefiere unas épocas muy precisas y unos cuantos nombres muy concretos: el periodo clásico-romántico y, bastante después, el Barroco, y entre los compositores, los preferidos son Haydn, Mozart, Schubert y Beethoven entre los “clásicos” y Bach, Vivaldi, Haendel o Albinoni entre los barrocos (Iges, 1996, p. 9). Y las nuevas tendencias son las menos preferidas por los oyentes.

Dibelius (2004, p. 20) recuerda que fueron las obras de los compositores de estilo neoclásico, como Poulenc, Britten, Prokofiev, las que aparecieron en los programas de conciertos de los primeros años de la posguerra. Y las obras de Hindemith y de Stravinsky fueron las que más se interpretaron.

Hindemith (1865-1963) desempeñó un papel tan importante en Alemania después de 1945 que fueron sus obras musicales y teóricas las que, casi en exclusiva, marcaron los baremos y pautas a seguir. El siguiente compositor en la escala de valores de entonces era, sin duda, Stravinsky.

Esa situación queda reflejada en la actualidad, ya que la música clásica puede tener audiencia pero el repertorio tiende a detenerse cronológicamente en Stravinsky.

3.3. *El público ante la música contemporánea.*

Ross (2009, p.12) sostiene que:

La composición clásica en el siglo XX a muchos les suena a ruido. Es un arte en gran medida agreste, un movimiento alternativo no asimilado. Mientras que las abstracciones llenas de salpicaduras de pinturas de Jackson Pollock se venden en el mercado del arte por cien millones de dólares o más...el equivalente en música sigue provocando oleadas de desasosiego entre los asistentes a conciertos y tiene un impacto apenas perceptible en el mundo exterior. La música clásica se ha estereotipado como un arte de los muertos, un repertorio que empieza por Bach y termina con Mahler, muerto en 1911, o Puccini, muerto en 1924. Algunas personas se muestran a veces sorprendidas al enterarse de que los compositores siguen componiendo.

En palabras de Károlyi (2000, p. 9):

Para la mayor parte de los aficionados a la música, la música del siglo XX es un hueso duro de roer. A menudo se mezclan la confusión o el rechazo con la sensación de provocación, o incluso de burla. Cuando la música es complicada, se la tacha de elitista o de innecesariamente intelectual. Si la música está basada en una idea sencilla, se la considera superficial y burda y la reacción más habitual es la de decir: “Eso lo sabría hacer yo”. Se podría argumentar que la diferencia entre el artista y el hombre de la calle es que el primero hace lo que el segundo cree que podría hacer, pero no hace. También está la constante preocupación acerca del “ruido”, la “disonancia”, la “tensión” y otros conceptos, que desanima a tantos oyentes. Buscar exclusivamente diversión y descanso en la música o en cualquier arte significa no entender en absoluto su naturaleza compleja.

A principios de siglo, la música contemporánea que se tocaba resultaba al oyente sumamente extraordinaria y sorprendente. La asimilación de nuevos lenguajes musicales le planteaba nuevas exigencias a su oído musical. Se acentuaba la tensión dentro del público, donde la élite de entendidos en la materia cada vez se separaba más del resto de la masa, totalmente desconcertada ante lo que veía y oía. Ross (2009, p. 147) afirma que:

El público de los festivales de la nueva música era una variopinta reunión de élites: magnates de la industria en busca de cultura, herederas estadounidenses en pos de adquirir un estatus europeo, estetas esnobs sin ninguna responsabilidad acuciante, miembros de las nuevas clases ociosas...El público en los conciertos de abono de la orquesta sinfónica convencional era más variado socialmente; los que estaban en los pisos más altos tenían salarios más modestos y acudían por simple amor a la música. Pero la mayoría prefería oír a Brahms.

En los años 50 y 60, el público ya indicaba diferencias sociológicas entre las culturas vanguardistas de América y de Europa. El público de J. Cage era esencialmente bohemio e incluía artistas de ideas afines y el de P. Boulez se solapaba con círculos tradicionales de expertos y degustadores de arte.

Károlyi (2000, p. 25) sostiene que:

En los años sesenta y setenta, las composiciones nuevas y “difíciles” se tocaban, en ocasiones, dos veces en el mismo concierto. Esta práctica, principalmente asociada a Boulez, debería ser habitual en nuestros conciertos.

Boulez (2009, p.15) manifiesta que la relación de la vanguardia musical en comparación con otras manifestaciones artísticas era paupérrima desde el punto de vista de su eco en el llamado público culto.

En España, cuando los compositores presentaron sus nuevas obras, se produjo todo un escándalo ya que, después de los años de aislamiento que impuso la dictadura y acostumbrados a su doctrina artística folclórico-neoclásica, ni el público mejor intencionado estaba preparado para las nuevas tendencias.

Dibelius (2004, p. 561) constata que antes de que alcanzasen una repercusión notoria se puso freno a las actividades revolucionarias de un grupo de Madrid, llamado “Tiempo y Música”, durante los años 1959-1961 y se boicoteó hasta su desaparición un ciclo de conferencias y conciertos para la difusión de la música contemporánea porque parece ser que resultaba demasiado “elitista”.

3.4. *El público ante la música contemporánea en la actualidad.*

Ross (2009, pp. 632- 634) afirma que:

Desde 1900 a 2000, el arte experimentó lo que puede describirse únicamente como una caída desde una gran altura. A comienzos de siglo, los compositores eran blanco de todas las miradas en el escenario mundial, con sus estrenos atestados de buscadores de novedades, sus viajes trasatlánticos descritos en boletines telegráficos, sus últimos momentos en el lecho de muerte narrados con un detalle exquisito. En el último día en este mundo de G. Mahler, la prensa vienesa informó que su temperatura corporal estaba oscilando entre 37, 2 y 38 grados. Cien años después, los compositores clásicos contemporáneos han desaparecido en gran medida de la pantalla del radar de la cultura dominante...Actualmente, revistas musicales que en otro tiempo pusieron a Bernstein y Britten en sus portadas ahora tienen tiempo únicamente para Bono y Beyoncé...Aunque se escriben enormes cantidades de música día tras día- las páginas web nacionales muestran listas de 450 compositores en Australia, 650 compositores en Canadá, varios miles en los países nórdicos-, son pocas las que han encontrado un público fuera de una camarilla de entusiastas de la nueva música. Algunos se especializan en “música de uso”, escribiendo para coros de iglesia o bandas universitarias de instrumentos de viento o realizando las bandas sonoras de videojuegos. La mayoría se gana la vida dando clases de composición y sus estudiantes se convierten, por regla general, a su vez, en profesores...Antes o después se dan cuenta de que en la moderna cultura popular no hay lugar para un héroe compositor.

Las características más fácilmente perceptibles en la asistencia a los conciertos de música contemporánea son el escaso volumen de público y el alto grado de familiaridad entre los asistentes (Menger, 1988).

Parece que la música culta, en la actualidad, está sobreviviendo gracias a la terca determinación de quienes la tocan, quienes la apoyan y, sobre todo, quienes la crean y escriben. En palabras del compositor De Pablo (2009, p. 74), “el compositor no tiene sino una respuesta: seguir trabajando y confiar”.

Y en opinión de Boulez (2009, p. 34):

No hay ninguna duda de que cuando el compositor está metido de lleno en la obra que está trabajando, él mismo se forja una psicología de infalibilidad a corto plazo; sin esta brújula provisional - “tengo absolutamente razón”- dudaría en aventurarse por tierras vírgenes.

De Pablo (2009, p.11) ya advierte de la contradicción entre la creación musical en nuestro momento y el sentido que esa creación adquiere en la vida diaria, sometida a una velocidad de consumo y olvido que da al traste con su posible riqueza. Y añade que la música contemporánea:

prolonga nuestra historia en profundidad, elabora nuestra herencia y muestra una capacidad ilimitada de invención, vida y variedad, permitiendo al compositor ejercer sus talentos como le plazca pero con exigencia y creatividad... Una música que no quiere “distraer” sino “traer”. Traer conciencia, belleza y sensibilidad profunda...Y, sobre todo, no tiene como objetivo mayor- casi único- la ganancia económica, ni aspira a que sus oyentes lo formen sólo muchedumbres (De Pablo, 2009, p. 16).

Es posible que, en lo que a repercusión instantánea se refiere, los compositores nunca logren equipararse a sus homólogos populares (Ross, 2009) pero, en la libertad de su soledad, pueden comunicar experiencias distintas y ofrecer al oyente una aventura personal por caminos intransitados con anterioridad.

Actualmente se ha acentuado la importancia absoluta del intérprete sobre el creador e incluso sobre el propio repertorio. Es algo que se ha ido gestando durante todo el siglo pero que se extrema en sus últimos años apoyado en un culto a la mitomanía de divo, cubierto ampliamente por la industria del disco y por el interés de los agentes artísticos.

Visto desde un ángulo más favorable, la música culta está llegando a públicos mucho más numerosos de lo que lo ha hecho jamás en la historia. Hoy la escucha se ha atomizado: no hay un grupo social que sea único destinatario de cualquier género musical.

Pero el público que se mueve con seguridad en otras disciplinas artísticas contemporáneas no lo hace, sin embargo, en la música culta, que le resulta desconocida. La ignorancia respecto a la tradición compositiva de la música culta y su situación actual está asombrosamente generalizada.

A este respecto, Larrañaga (1999, p. 86) señala que:

Esto se manifiesta cuando una comisión de una institución pública, indiscutiblemente formada por personas con un alto nivel cultural y mejor informadas que la media, solicitan la colaboración de personalidades de renombre como presidentes de los jurados de varios concursos convocados en diferentes áreas y piensan, por ejemplo, en Manuel Vázquez Montalbán para el premio literario y en Peter Gabriel, para el musical. ¿Cabe mayor confusión? Obviamente, estas personas no han oído hablar nunca de Luciano Berio o de Pierre Boulez.

Este autor declara (1999, p. 95) que es un error creer que el público más indicado para la música de creación es el consumidor habitual de música clásica. El acercamiento a la música de nuevo cuño es más una cuestión de talante personal que de interés previo por la música en general. Existe un perfil de consumidor cultural que se interesa por lo nuevo. La música contemporánea podría encontrar nuevos públicos. Es necesario estar presente donde el público va a buscar la creación, para que la música actual no compita con la tradición y consiga ocupar un lugar nuevo en el consumo musical y en la sociedad y para que el ciudadano conozca la música y a sus compositores igual que conoce la literatura o la escultura actual, a Atxaga o a Chillida, etc.

Sin embargo, las salas casi vacías de conciertos de música contemporánea y las lánguidas ofertas de las editoriales musicales constatan el aislamiento de la música contemporánea frente a la sociedad. Parece que la crisis de la música culta persiste en la actualidad y que el abismo entre creador y oyente es cada vez más grande.

La música contemporánea se expone, a menudo, en eventos centrados exclusivamente en la música de nueva creación. Encontramos ciclos de música contemporánea en todos los auditorios de cierta relevancia y en gran cantidad de festivales: Festival de música contemporánea de Alicante, de Tres Cantos (Madrid), de Valencia, de Tenerife, de Tarragona (creado en el año 2010), etc. En un anexo de esta tesis presentamos páginas webs de festivales de música contemporánea que se celebran en el Estado.

En el País Vasco, debemos destacar la celebración en Bilbao del “Festival BBK, músicas actuales”, creado en 1979 y que en 2011 ha cumplido treinta y un ediciones bajo la dirección de Jesús Villa-Rojo. Este festival ha sido un foro de encuentro de las tendencias estéticas y técnicas musicales contemporáneas y se ha caracterizado por el encuentro con las últimas creaciones y con la presencia permanente de los músicos vascos actuales, tanto compositores como intérpretes. Con sus conciertos, conferencias, entrevistas, charlas y producción fonográfica ha sido la representación de la ciudad comprometida con la actualidad cultural internacional.

Desde el año 2010, ha surgido un nuevo festival llamado “Ciclo de conciertos de música contemporánea- Fundación BBVA” que todos los meses ofrece conciertos en la capital vizcaina. Y en San Sebastián la música contemporánea está presente dentro de la Quincena musical de la ciudad.

José Ramón Encinar (Fortea, 2006), director de la Orquesta de la Comunidad de Madrid desde la temporada 2000/2001, piensa que el público de la música contemporánea es minoritario, no por la dificultad que aquélla pueda entrañar sino exclusivamente por comodidad intelectual de esta sociedad y precisa que hoy en día contamos con una buena cantera de compositores. Además, explica que el arte más engañosamente asequible es la literatura porque su instrumento es el lenguaje. En las artes visuales se da socialmente una apreciación de las obras como objetos de compra-venta, lo que de algún modo influye en la opinión de la población. En la música, sin embargo, no se da ninguna de estas dos características, lo que le deja en una situación precaria respecto a una valoración social mayoritaria.

Pensamos que el principal condicionante de la recepción de este tipo de música es la cultura global de la sociedad. La audiencia mayoritaria de la música culta prefiere los estilos de ciertas épocas porque puede decodificar su mensaje sin problemas y con cierto grado de satisfacción. La música contemporánea necesita ser programada junto a otras estéticas, sobre todo para forzar al público, en cierta medida, a que la escuche, pues muchas veces no apreciamos las cosas simplemente por desconocerlas. La ciencia cognitiva ha demostrado que se prefiere lo que se conoce mejor (Díaz, 2007).

Iges declara (1996, p. 10) que es conocido, por cierto, que la reiteración de un estímulo que se sabe agradable multiplica el goce de su consumo, siempre, claro está, que esa reiteración no llegue a saturar los canales perceptivos que el sujeto emplea para su disfrute. Y añade:

...resulta más rentable hacer música cuyo grado de redundancia sea alto, siempre que su estética sea “semánticamente” coincidente con la de los períodos mejor asimilados de la historia de la música: barroco, clasicismo, romanticismo. Vuelta, pues, a la tonalidad, al empleo de la orquesta, la ópera. Y, si es posible, sirviendo todo ello con los reclamos típicos del “show business”. Muchos nombres propios avalan estas triunfales actitudes: Arvo Pärt o Henryk Gorecki, entre los compositores, son capaces de hacer música más “arcaica” que la de Bach o Schütz... Compañías discográficas como ECM o EMI echan sus redes en autores que, desde la más estricta contemporaneidad, reproduzcan formulaciones armónicas del pasado y aporten una no excesiva innovación tímbrica o formal (Iges, 1996, p. 11).

Reibel (1984) nombra como causas del alejamiento entre el compositor musical y el público la separación entre la creación y la educación musical y, en el ámbito socioeconómico, la mala difusión de la música no comercial y, en consecuencia, la escasa influencia en el mercado. En su opinión, “esto demuestra una mediocridad y una ausencia de política cultural musical que favorece las músicas populares según cuota de mercado” (1984, p.10).

En opinión de Fubini (1994), el divorcio del que hoy son víctimas música y público constituye un dato revelador de la situación por la que actualmente atraviesa nuestra cultura.

También, Chouvel (2006) declara que la música contemporánea tiene una escasa aceptación social y que existe un gran desinterés de algunos músicos hacia este tipo de repertorio. La ignorancia continúa siendo la regla en los estratos más conservadores de la enseñanza instrumental. En una entrevista realizada por Stan (2006), Vaillancourt manifiesta que, en la actualidad no se da a los músicos la posibilidad de trabajar suficientemente esta música para que lleguen a amarla.

Esta música -que ponemos siempre en un pedestal que supuestamente nadie comprende, difícil, demasiado intelectual y que solamente concierne a unos pocos- es la música de hoy, la música de nuestro tiempo. No es normal que se nos prive de escucharla y de amarla (2006, p. 158).

Coincidimos con Téllez (1999, p. 94) cuando dice:

Nos parece importante promover un acercamiento teórico-práctico a la música de nuestro tiempo en las diferentes etapas educativas, pues será esto lo que permita una mayor aceptación social de la misma así como su integración en la estructura cultural.

Parece necesaria la promoción y difusión de la música contemporánea en la educación, también desde la Universidad.

Diversas investigaciones han constatado la mejora en el posicionamiento de los oyentes ante la música contemporánea cuando aumenta su conocimiento y comprensión (S. Bimberg, 1987, E. Muñoz, 2003 y R. Martínez et al., 2004).

Y varias investigaciones han demostrado la actitud más abierta y tolerante de los niños más pequeños, que no tienen una percepción auditiva formada (B. Zagonel, 1994, E. Muñoz, 2003 y G. Boal, B. Ilari y F. Monteiro, 2007). En este sentido, J. A. Ordoñana, A. Almoguera, F. Sesma y A. Laucirica. (2006) concluyeron que el uso casi exclusivo de un repertorio basado en el lenguaje tradicional consigue que el alumnado desarrolle una percepción auditiva tonal. Cuanto más se hace escuchar la tonalidad, mayores son las dificultades luego para escuchar músicas contemporáneas (Delalande, 1995).

Parece, por lo tanto, que nuestro oído no está acostumbrado al vocabulario musical de nuestra época. Pero en la música contemporánea hay tantas estéticas, tantas elecciones diferentes, que es imposible no encontrar nada que nos interese. Siempre habrá músicas apasionantes que hacer, transmitir y escuchar.

Creemos que es fundamental dar a conocer aquellas obras musicales cuya importancia para el desarrollo posterior merezca ser subrayada o que aún están sin descubrir por no haber sido tocadas apenas o jamás. Es importante tomar contacto con el presente, con los compositores actuales y con una forma de pensamiento musical moderna, lo cual viene a ser una invitación a participar y vivir lo que nuestro tiempo nos ofrece.

Cuadro 4 *La música contemporánea y el público. Su difusión y consumo*

LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA Y EL PÚBLICO: SU DIFUSIÓN Y CONSUMO.

Naturaleza social de la música: Compositores, intérpretes y oyentes.

A principios del siglo XX: electrificación de la música.

- audiencias masivas
- divulgación de géneros populares
- desarrollo de una industria de la música de consumo

Música contemporánea: extraña y sorprendente para el oyente.

- desconocimiento generalizado
- escasa valoración social
- escasa repercusión en el público

Separación entre la creación actual y la educación musical

4. Características de la música contemporánea.

.....
“Los caminos de cualquier arte son siempre
múltiples”

Luis de Pablo, 2009, p. 62.
.....

A continuación, intentaremos exponer brevemente las principales características de la música contemporánea, el objeto de nuestra investigación.

En ella, coexisten diversos principios compositivos, *métodos y planteamientos estéticos* diferentes, nuevas ideas y expresiones musicales. Hay una creciente diversificación de estilos y pensamientos musicales y se habla de “lenguajes musicales”. La ruptura con el sistema tonal implicó no sólo la disolución de una retórica determinada por la altura, sino el replanteamiento del protagonismo de los restantes parámetros. Es una nueva forma de organización de la materia sonora.

Cambia la composición melódico-temática por otra que no es ni melódica ni temática y que, por consiguiente, debe buscar nuevos medios de articulación y de forma, es decir, un nuevo lenguaje musical que incorporará en su seno una nueva semántica y una nueva fonética, con gran desarrollo de elementos poco evolucionados en la anterior música occidental como podían ser el ritmo, el timbre o las intensidades.

El material musical puede partir de cualquier *sonido* posible, existente o construible y no de una escala determinada y preestablecida. En el siglo XX, los compositores se lanzaron a la conquista del sonido. Como afirmaba Cage (2002, p.4), “el compositor se encuentra frente al campo completo del sonido”.

Desaparece la división tradicional entre música y ruido. Se considera el sonido/ruido en su entidad física como materia de base para la creación. Cualquier material sonoro sirve para expresarse y el silencio tiene valor artístico. Compartimos la opinión de Károlyi (2000, p. 117) cuando dice que tanto el ruido como el silencio se han convertido en aspectos significativos de nuestra cultura.

Se produce un cambio de enfoque: El compositor se ha liberado de las viejas teorías de composición por adición, del principio de que varios sonidos se unen para formar una melodía o un acorde, varias melodías para formar una estructura polifónica, varios acordes para formar una serie armónica y así sucesivamente hasta que la acumulación de elementos individuales llega a formar un fenómeno sonoro global; si, en lugar de eso, concibe todo ese sonido en sí como unidad material en la que va definiendo volumen, densidad, textura y extensión de manera gradual, entonces, ha de reconocer la cualidad material del silencio como grado cero de su escala acústica.

Dibelius (2004, p. 337) recuerda la idea de componer basándose en la sonoridad como valor propio que, en principio, apuntaba a difuminar los límites entre sonido y silencio dentro de un proceso sonoro sin fracturas.

En nuestros días, cualquier tipo de sonido es, al menos potencialmente, sonido musical, ya que, elaborado o no, puede entrar en las intenciones compositivas de un creador. Las posibilidades se ensanchan inmensamente. Se enriquecen considerablemente las disponibilidades del compositor y se pone a prueba su creatividad.

Se buscan nuevos sonidos. Se utilizan efectos sonoros poco habituales, procedentes de la voz y de instrumentos tradicionales, de instrumentos exóticos, fuentes generadoras de sonidos extramusicales y nuevos instrumentos. La imagen de la música como continuum sonoro abarca todas las fuentes de sonido imaginables sin hacer diferencias entre ellas.

Se crea una nueva forma de composición vocal en la que no sólo se cantan textos sino que también se habla, se susurra, se grita, se jadea, se recita en un tono musical aproximado, etc. De igual modo, se utilizan nuevos efectos en los instrumentos tradicionales, como el uso de bloques sonoros o cluster, introducido por el norteamericano Henry Cowell en 1912 o se modifican los instrumentos tradicionales, como el piano preparado de J. Cage.

Y se crean nuevos sonidos: los sonidos electrónicos y los microtonos. Con el microtonalismo se amplía la dimensión auditiva mediante cuartos, sextos y octavos de tono para obtener escalas de más de doce sonidos. Mientras que el sistema temperado ubica 12 sonidos en la escala, en la música electrónica se emplean unos 50. También se ha desarrollado la escritura para instrumentos no temperados, como los de percusión.

Poco a poco se fue intensificando la búsqueda de nuevas peculiaridades de la producción del sonido o el ruido, ya fuera de forma extensiva- mediante la construcción de instrumentos nuevos o el uso de otros instrumentos inusuales, a veces cotidianos, aparatos, etc.- o mediante la ampliación de los recursos técnicos de los instrumentos tradicionales, y en parte utilizando también medios auxiliares o accesorios no convencionales (Dibelius, 2004, p. 326).

La sonoridad se consolida como categoría con valor propio y determinante en la música y el *timbre* adquiere importancia. Pasa de ser un elemento secundario, con una función puramente complementaria, a ser el factor esencial de la composición.

Durante siglos el timbre fue ajeno a la construcción de la música occidental. La música se organizaba en torno a unos presupuestos melódicos, armónicos y rítmicos de una manera ciertamente abstracta, independiente de su timbre. En el siglo XX, el timbre tiende a independizarse y a ir ganando progresiva importancia. Empleado primeramente como un sustitutivo de la armonía y la melodía, la melodía de timbres, acabará por constituir un

elemento formal de primera magnitud. Desaparece el concepto de instrumentación y orquestación para constituir el timbre un elemento esencial de la composición.

Y se logran nuevos timbres con la utilización de nuevos instrumentos, el nuevo uso de instrumentos tradicionales, una nueva combinación de los instrumentos y, también, el empleo de sonidos concretos y electrónicos.

Se produce una ruptura de la simetría y de la periodicidad rítmica. Es importante el *movimiento* y la dirección de la obra musical.

El ritmo y el movimiento del siglo XX van a destruir la regularidad de los pasajes métricos e incluso van a librarse de la sujeción de la barra de compás, responsable de la pulsación simétrica. Además, el reconocimiento de la inferioridad rítmica de la música habitual en Occidente hace que se investiguen los sistemas métricos de muchas músicas de otras culturas.

Al irse interrelacionando todos los elementos del sonido, adquiere importancia la *textura* o distribución en la obra musical de sus elementos sonoros. Nos da un tipo de composición unitaria en la que todos los elementos musicales surgen a la vez. Hay que prestar atención al movimiento, la textura y el timbre.

El nuevo tratamiento de la altura rompe con la tonalidad y con la melodía. Por el contrario, la *atonalidad* y la *inexistencia de la melodía* son características de las nuevas estéticas.

Nuestra tradición musical, fuertemente basada en la de los siglos XVIII y XIX, da importancia a que las melodías sean cantables. Se utilizan melodías tonales, es decir, líneas horizontales de sonidos distintos basadas en una escala. En opinión de Károlyi (2000, p.17), la música tonal tiene una estabilidad psicoacústica, el centro tonal, y:

La pérdida de la tonalidad, la pérdida de lo habitual, es uno de los factores que más molestan a la mayoría de los oyentes. El cambio de la música tonal a la música atonal es probablemente la característica más destacada de la música del siglo XX.

En la música atonal se pierde la estabilidad, la sensación de seguridad y se alcanza una gran libertad. Los oyentes no habituados pueden sentirse perdidos e incómodos. La no tonalidad de la música y la pérdida de preponderancia de la melodía desde el punto de vista estético son, probablemente, para la mayor parte de los aficionados a la música, los aspectos más duros de la música contemporánea.

Jorquera (2001, p. 12) afirma que la estabilización del sentido tonal tiene implicaciones de gran importancia para la escucha musical:

Predomina el modelo tonal y se transforma en referencia absoluta que permitirá emitir juicios sobre la música, lo que significa que todo aquello que no sea tonal se rechazará de forma sesgada o se aceptará con más dificultad.

Durante varios siglos, la estructura de la melodía se basó en los períodos de cuatro y ocho compases, en la repetición simétrica, y en unas estrechas relaciones con la armonía. A lo largo del siglo XX, se introducen en ella elementos de asimetría y aperiodicidad, se independiza de la métrica general de la obra y modifica su estructura de frase. Y la melodía como tal llega, incluso, a su desaparición.

Fubini (1999, p.177) afirma que quienes defendían la universalidad del lenguaje tonal- los Stravinski, los Hindemith o los Zdanov que todos recordamos-, sostenían en su conjunto la universalidad del lenguaje musical, intocable en sus estructuras fundamentales.

Estas nuevas maneras de tocar, de producir diversos efectos sonoros, producen peculiaridades en los campos de la dinámica, el timbre y la articulación que requieren una fijación por escrito clara y unívoca. Se crea, por lo tanto, una nueva *notación*, desaparecen las armaduras de tonalidad al comienzo de la obra, se replantea el sistema métrico, desaparecen las barras de compás y se crean nuevos signos musicales. Es una nueva notación musical dependiente de las necesidades expresivas del compositor y de los medios materiales. Se reemplaza el silencio por el blanco del papel y las partituras varían sus dimensiones. Indican la duración en minutos y segundos, de un fragmento o de todo el movimiento.

En la tradición musical de Occidente, desde finales del siglo XVI hasta principios del siglo XX, la notación musical no sufrió prácticamente ningún cambio. Este viejo sistema de notación musical se ha alterado drásticamente o se ha ampliado, y en muchos casos ha sido definitivamente abandonado y sustituido por nuevas notaciones, a menudo muy personales, y notas explicativas de los compositores. El intérprete debe aprender un estilo de notación nuevo (A. M. Locatelli de Pérgamo, 1970, K. Stone, 1980, R. P. Morgan, 1991). Se produce una creciente utilización de indicaciones verbales, por la existencia de un conjunto de signos que necesitan ser explicados.

El *folclore* constituye un vehículo de vanguardia. El desarrollo de la etnomusicología y el descubrimiento de la música de los demás contribuyen al uso de la música popular para lograr una música “nueva”.

El compositor De Pablo (2009, p. 21) sostiene que:

el folclore como vehículo de vanguardia ha abierto nuestra sensibilidad e imaginación a universos inéditos para nosotros...hemos descubierto la existencia de incontables maneras de hacer música...Lo que ha cambiado en Occidente es nuestra actitud; primero respecto de nuestra música popular...y luego respecto a culturas más lejanas

Se produce un aumento de los intercambios culturales, un cruce de culturas musicales y un mayor contacto e implicación con las culturas musicales no europeas. La influencia de la música oriental se percibe en obras de J. Cage, O. Messiaen, etc.

La música se empapa de imágenes musicales exóticas, símbolos sonoros característicos de otras culturas cercanas y lejanas y del uso de nuevos instrumentos. Así mismo, se produce un interés sin precedentes por los instrumentos de percusión y por su uso cada vez más frecuente en distintos tipos de composiciones y partituras para percusión sola.

La música occidental ya no se considera el centro de la expresión y la creación musical, ni se da la visión romántica de que la universalidad de la música procede de Occidente.

La *tecnología* irrumpe en la música: Los medios electrónicos y la informática se aplican en la música y forman parte de la producción, la grabación y difusión y la reproducción de la música. La electrónica está presente en todos los ámbitos de la música de nuestros días. Con la ayuda de la tecnología se ha enriquecido el mundo vocal e instrumental heredado de la tradición, creando una nueva lutherie. Se ha introducido la informática, generando sonidos sintéticos de todo tipo y transformándolos en tiempo real. El ordenador permite grabar el sonido y transformarlo en el mismo instante, simular instrumentos creando instrumentos virtuales (Ramos, 2005). Es un elemento que coopera aplicadamente con el compositor, ya sea sobre su mesa de trabajo, en el estudio electroacústico o en la sala de conciertos. El compositor De Pablo (2009, p. 63) afirma que en el siglo XX, se han creado un sinnúmero de aparatos productores, transformadores, etc., de sonido que han abierto posibilidades inéditas al músico, estimulando su imaginación.

Se dan nuevas exigencias respecto a la *interpretación*: Es necesaria la flexibilidad de plantilla respecto a las formaciones orquestales y de cámara tradicionales y una gran calidad interpretativa a nivel solista, por el uso de nuevas técnicas vocales e instrumentales. Se redescubre la riqueza específica de cada instrumento y hay nuevas maneras de tocar los instrumentos.

Se producen innovaciones en el *espacio* y en la *puesta en escena*. Con la nueva música surge la necesidad de la construcción de nuevos auditorios, con escenarios más flexibles, en donde el ensemble y el equipo electrónico se puedan situar en lugares estratégicos de la sala. En palabras de Ramos (2005, p. 33), “el nuevo material pide del receptor una escucha más activa, en donde ha de atenderse a una insólita multitud de fuentes sonoras”. Es la revolución total de la práctica musical en cuanto a su estructura social, su forma de ser presentada ante el público o las intenciones de agradar a los receptores. Hay flexibilidad y libertad de prejuicios.

La riqueza y la diversidad que caracterizan a la música contemporánea dan cuenta, en última instancia, de la conquista de la libertad por parte de los compositores.

Estamos de acuerdo con Saitta (1998, p. 83) cuando afirma que:

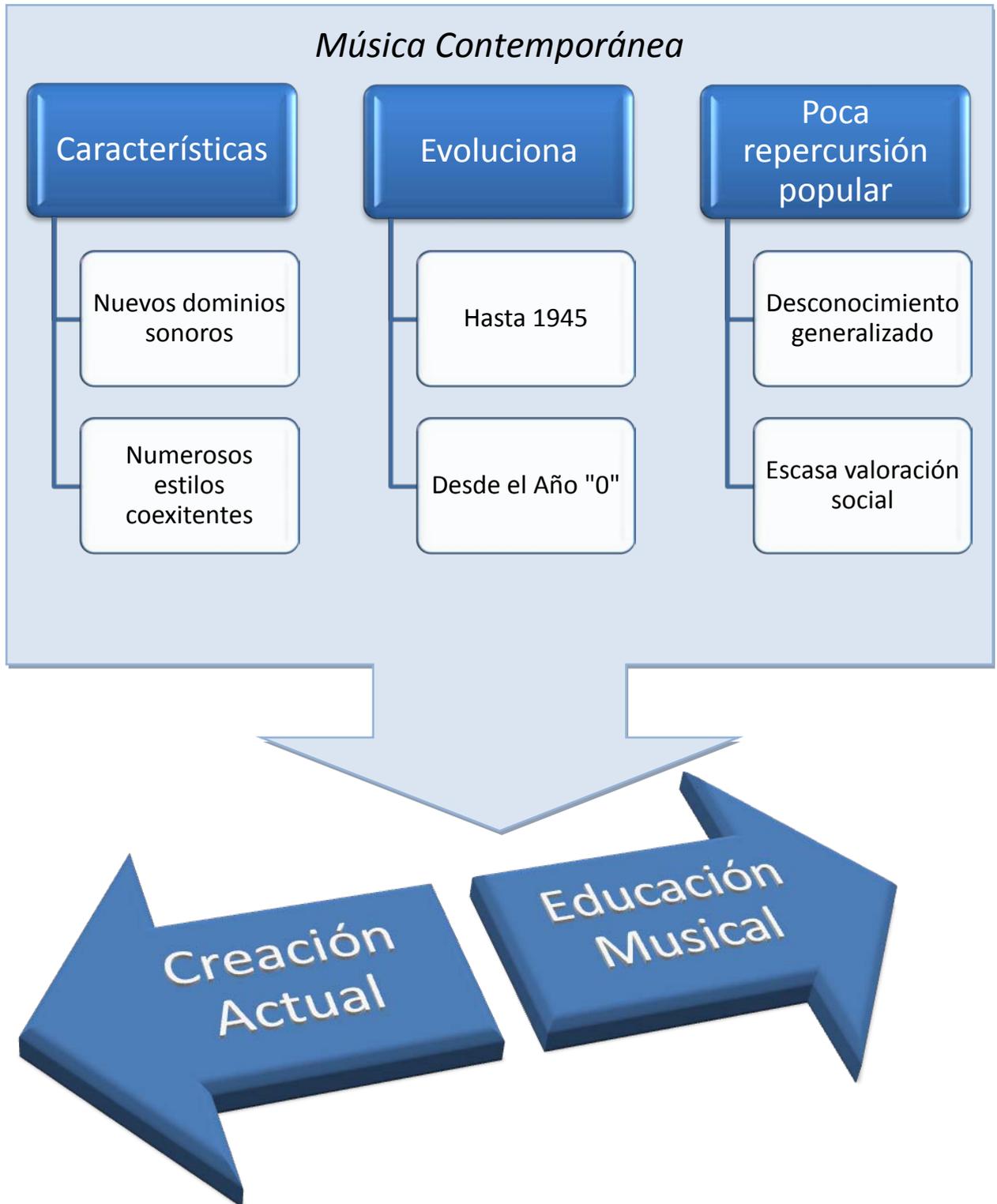
“estas características de la música contemporánea nos hacen replantearnos el lugar del oyente y, por supuesto, de la enseñanza de la música para lograr una educación dinámica, transformadora y creativa.”

Cuadro 5 Características de la música contemporánea

CARACTERÍSTICAS
DE LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA

- Diversos métodos y planteamientos estéticos.
- Importancia de la sonoridad. El sonido y el silencio.
- Nuevos efectos sonoros y nuevas fuentes sonoras.
- Nuevo tratamiento de los parámetros musicales: El timbre como elemento esencial, el movimiento y la textura. Atonalidad e inexistencia de la melodía.
- Nueva notación.
- Importancia del folclore.
- Irrupción de la tecnología en la música.
- Nuevas necesidades interpretativas y espaciales.

Cuadro 6 Resumen Capítulo 1



Capítulo 2 La ubicación de nuestra investigación: La educación musical en secundaria

1. La música en la educación.

La música es un arte, un lenguaje y un bien cultural.

La expresión artística y musical es una necesidad humana que ha evolucionado con la sociedad y a lo largo del tiempo. Cada cultura desarrolla sus propios criterios estéticos y usos funcionales en la comunidad y cada miembro de ésta debe conocer la música de su entorno porque forma parte de sí mismo (Muñoz, 2003a).

En la actualidad vivimos en un contacto permanente con la música, probablemente, el arte más poderosamente masivo de nuestro tiempo. La enculturación musical implica comprender el lugar de la música en y a través de la cultura y también la cultura en y a través de la música.

Oriol (2005b, p. 529) afirma que:

En la sociedad actual, la formación de los individuos a lo largo de la vida parece ser cada vez más una necesidad y, en este sentido, la Educación Musical ha de ser un bien al que debe tener acceso la población.

La educación musical constituye un medio importantísimo para desarrollar la percepción, la audición y la memoria auditiva, la creatividad, la improvisación y la expresión, la psicomotricidad o habilidades psicomotoras, la sensibilidad, la educación estética y el juicio crítico y para favorecer las capacidades de comunicación y socialización. De esta manera, aumentaremos la capacidad de expresarnos, de impresionarnos y de escuchar críticamente. Con la vivencia musical disfrutaremos individual y socialmente y contribuiremos a nuestra formación integral.

La intervención educativa debe garantizar el conocimiento y el aprecio de los alumnos a su propia cultura, identificándose crítica y creativamente con ella. El alumnado debe ser capaz de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético y desarrollar criterios propios de evaluación. Debe conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno.

Implica abordar un enfoque contextual e interdisciplinario de la música y la integración de este conocimiento con el resto de la experiencia vital.

Zaragozá (2009, p. 255) manifiesta que:

La educación musical es un poderoso instrumento para la socialización y la cohesión, un vehículo para la sensibilización, el crecimiento personal y la comunicación, en sintonía con el desarrollo general de las competencias básicas y una disciplina que desarrolla una serie de habilidades cognitivas de amplio espectro. Toda esta carga pedagógico-instrumental es innegable, pero sólo es una parte de lo que aporta la educación musical. También es un conocimiento socialmente relevante en sí mismo...porque la música es un conocimiento intrínsecamente unido a las intensas experiencias vivenciales que proporciona su uso perceptivo, interpretativo o creativo: escuchar, interpretar o crear música por el mero placer de hacerlo.

En palabras de Rosabal-Coto (2008, p.8), “la educación musical debe, por medio del estímulo de la habilidad musical (hacer y escuchar música), orientarse hacia el desarrollo personal y el conocimiento del propio ser y la experiencia emocional única que brinda el disfrute de la música.”

En el currículo de música de la legislación vigente se observa un acercamiento ecléctico (Plummeridge, 2001) a la educación musical porque se aprecian elementos del modelo tradicional y del modelo progresista. Considera que los estudiantes deben adquirir herramientas auditivas y manipulativas y capacidades que les permitan participar en actividades como el canto, la interpretación o la apreciación musical y se da una gran importancia al desarrollo de la sensibilidad, la imaginación, la creatividad y el sentido de la estética del alumnado. La educación se concibe como un proceso para desarrollar las capacidades del alumnado a través de proporcionarle numerosas experiencias. Además, hay un interés por mostrar al alumnado un mayor abanico de estilos y géneros musicales, tanto a través de la audición como de la interpretación o de la creación y aporta la visión de una educación musical para una sociedad plural (Flores, 2010).

En el caso de la educación musical, todos los géneros, estilos o clase de música son igual de válidos, no reconociéndose que algún estilo sea superior o inferior al resto (Cremades, 2008). Es muy importante el aprendizaje de una variedad de estilos musicales como culturas musicales, es decir, una educación musical multicultural.

La experiencia musical es una forma de conocimiento, una forma profunda de pensar y conocer, que se puede enseñar a todo el mundo y es pertinente para todas las personas. Debe cultivarse por medio de la ejecución, improvisación, composición y audición. Se debe impulsar, por lo tanto, la exploración, la experimentación “en primera persona”, activa, crítica y reflexiva.

1.1. *La educación musical en el desarrollo de las competencias educativas.*

En las últimas décadas, el concepto de educación ha comenzado a transformarse. La mera adquisición y recepción de datos resulta cada vez menos importante y la educación se dirige al saber y al saber hacer, como un saber aplicable y susceptible de aplicarse a contextos diversos (transferible) y que puede ser utilizado para resolver diferentes problemas y para llevar a cabo distintos tipos de tareas (multifuncional), donde se reduce la brecha entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción (Giráldez, 2007 b). La funcionalidad del aprendizaje se sitúa en un primer plano.

La incorporación de las competencias educativas es una de las novedades principales que plantea la LOE. El currículo tiene un carácter competencial y ha recogido los denominados “cuatro pilares de la educación”: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser.

En el apartado veintitrés, p. 8/109, del BOPV, nº 72, se establece que:

La incorporación e integración de las competencias educativas generales y de las competencias básicas en el currículo vasco debería permitir poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Hacer hincapié en las competencias básicas exige orientar los aprendizajes para conseguir que el alumnado desarrolle diversas formas de actuación y adquiera la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas. Las competencias básicas deberían alcanzarse al final de la Educación Básica en la medida necesaria para la vida adulta y seguir desarrollándose, manteniéndose y actualizándose, como parte de un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Las competencias educativas generales son los grandes ejes referenciales que sirven para orientar de forma integral todo el proceso educativo y son comunes para todas las áreas y materias: Aprender a vivir responsablemente, aprender a aprender y a pensar, aprender a comunicarse, aprender a vivir juntos, aprender a desarrollarse como persona y aprender a hacer y a emprender.

Las competencias clave, fundamentales o básicas son aquellas competencias que aluden a la capacidad de utilizar los conocimientos para actuar de modo eficaz (saber hacer) en un contexto determinado (susceptible de adecuarse a contextos diversos). Tienen un carácter integrador que abarca conocimientos, procedimientos y actitudes.

Constituyen la combinación integrada de conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores adecuados al contexto que debe alcanzar el alumnado para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la integración social. Suponen la aplicación de los aprendizajes en distintos contextos. Y son: Competencia en la cultura científica, tecnológica y de la salud, competencia para aprender a aprender, competencia

matemática, competencia en comunicación lingüística, competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia en cultura humanística y artística y competencia para la autonomía e iniciativa personal.

Las competencias tienen como finalidad aunar los diferentes aprendizajes, integrarlos y utilizarlos de manera efectiva y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La acción educativa debe orientarse hacia la aplicación de los conocimientos en situaciones prácticas y en contextos concretos de manera que el saber se convierta en un instrumento para la acción (Garragorri, 2007).

En el currículo vasco, las competencias, tanto las educativas generales como las básicas, son comunes tanto para la E.S.O. como para el Bachillerato, aunque en la etapa de Bachillerato destaca el mayor grado de especialización y profundización en las mismas que alcanza el alumnado.

Para que la educación musical contribuya al desarrollo de las competencias básicas es necesario que se den ciertas condiciones en la selección y tratamiento de los contenidos, el diseño de las actividades y la metodología (Giráldez, 2007b). El desarrollo de las competencias dependerá de los planteamientos y enfoques adoptados en los procesos de enseñanza y aprendizaje musical.

Actualmente, el planteamiento curricular es más sensible a la experiencia musical en el aula que al estudio historicista. La percepción y la expresión son los dos ejes fundamentales de la educación musical: La percepción se refiere al desarrollo de capacidades de discriminación auditiva, de audición activa y de memoria comprensiva. Y la expresión desarrollará capacidades vinculadas a la creación y a la interpretación vocal, instrumental y de movimiento y danza. La clase de música se trata más de un taller de experiencias musicales y de investigación en el aula que como una clase tradicional de ámbito estrictamente musicológico.

La educación musical contribuye de manera directa a la “competencia cultural y artística” al permitir que cualquier individuo adquiera los conocimientos y habilidades necesarios para realizar una práctica musical activa, para que pueda disfrutar, como oyente, de la música que escucha o se interese por la vida musical de su entorno. Supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de conocimiento, enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Se trata, por lo tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura. Requiere utilizar la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos, tener conciencia de la evolución del pensamiento y de las corrientes estéticas y exige valorar la libertad de expresión y la diversidad cultural.

La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos. Además, supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad.

En definitiva, implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo de desarrollar la propia capacidad estética y creadora y la habilidad para comprender, apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales.

Ayuda a valorar críticamente las producciones musicales. Fomenta habilidades de pensamiento y perceptivas, aumenta la sensibilidad y el sentido estético, posibilita la reelaboración de ideas y de sentimientos propios y ajenos a través de códigos artísticos y facilita la percepción, la comprensión y el enriquecimiento a partir de diferentes realidades y producciones del mundo de la música.

Permite identificar las relaciones entre estas manifestaciones y la cultura o persona que las crea, ayudando a adquirir conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas y de la importancia que los factores estéticos desempeñan en la vida de las personas y de las sociedades.

El interés por músicas de diversos estilos, épocas y culturas dependerá de la variedad del repertorio presentado en el aula y difícilmente podremos alcanzar este objetivo si en clase sólo escuchamos música clásica de los siglos XVI al XIX (Giráldez, 2007b).

La contribución de la música a la “competencia social y ciudadana” se logra por medio de la cooperación y la coordinación del alumnado en actividades diferentes como el canto colectivo, la danza o la interpretación instrumental, en las que los estudiantes aprenden a escuchar y ser escuchados, a respetar opiniones diferentes, etc.

La competencia en el “tratamiento de la información y la competencia digital” puede lograrse desde el momento que el alumnado puede aprovechar las posibilidades que ofrecen las TIC en los procesos de creación, interpretación, audición musical y en la búsqueda de información.

La educación musical contribuye a la competencia “autonomía e iniciativa personal” porque desarrolla habilidades que permiten tomar decisiones con criterios propios y llevar a cabo proyectos individuales o colectivos y, también, a la competencia “aprender a aprender” puesto que busca que el alumnado adquiera la capacidad de continuar un aprendizaje musical de forma autónoma, que pueda tomar sus propias decisiones musicales y que tenga la motivación para seguir aprendiendo música durante toda su vida.

La “competencia en comunicación lingüística” se realiza a través de la adquisición y el uso de un vocabulario musical específico, la lectura comprensiva de textos especializados y con el empleo de canciones y obras musicales con texto.

En lo que se refiere a la “competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico” la educación musical puede ayudar al tratar los problemas generados por la contaminación acústica y, también, creando hábitos de higiene física por medio de los contenidos relativos a la técnica vocal y al buen uso de la respiración y de la voz.

La “competencia matemática” se puede tratar con temas como la métrica musical, la proporcionalidad, la interválica, la serie armónica o con la acústica y el comportamiento de los materiales sonoros.

No cabe duda del gran potencial educativo que poseen las distintas actividades que se realizan en el aula y de las posibilidades que ofrece la educación musical sin considerar, como habitualmente ocurre, a la música como una actividad lúdica y complementaria y una asignatura de nivel inferior.

La música se aprende haciendo música. Incluso la audición musical se desarrolla desde la participación activa. La educación entendida como una mera acumulación de información teórica está superada. La música es una disciplina seria y rigurosa, capaz de conjugar teoría y práctica. Se trata de que cada persona integre un espectro amplio de prácticas musicales que le enriquezcan y le aporten elementos válidos. La transferencia de los aprendizajes del aula a la realidad cotidiana constituye un objetivo didáctico primordial.

1.2. *La investigación en educación musical.*

En la segunda mitad del siglo XX se comenzó a investigar en la educación musical (Colwell, 1992) y el logro más importante fue el reconocimiento de que los eventos educativos musicales pueden ser estudiados de una manera rigurosa y controlada para dar respuesta a los problemas y preguntas de la enseñanza musical, para que los docentes puedan basar sus prácticas no sólo en su propia intuición sino también sobre resultados de investigación.

En palabras de Tafuri (1995, p. 129), “la investigación en educación...es un recorrido que favorece el crecimiento cultural de quien lo cumple y que enriquece, con los resultados obtenidos, el campo del saber.”

En 1998, Frega afirmaba sobre la investigación musical:

Algunos críticos se han referido a la educación musical como “una profesión sin disciplina” dando a entender que no existe un cuerpo separado y diferenciado del conocimiento que integra esa área de estudio llamado educación musical... Ahora, la investigación constante y a largo plazo relacionada con la enseñanza y el aprendizaje se está convirtiendo en algo común y es conducida por investigadores en educación musical y en varios campos relacionados, en particular, la psicología. Esta disciplina que nosotros llamamos educación musical está empezando a tener lugar (1998, p. 2).

Por lo tanto, la educación musical como área de investigación a nivel internacional es relativamente joven y de incipiente desarrollo en el Estado español.

Díaz (2003) comenta que las I Jornadas de Investigación celebradas en Ceuta en 1998 representaron un importante acontecimiento para la enseñanza musical de nuestro país. La convocatoria despertó gran interés a los profesionales de la música de todos los ámbitos educativos, que tuvieron la oportunidad de conocer, compartir e intercambiar experiencias en este campo. En la actualidad podemos afirmar que se ha producido un importante avance. Contamos con publicaciones, tesis doctorales y proyectos de investigación que avalan la importancia que los profesionales de la música conceden a la investigación educativa. Y esto es así, desde el convencimiento de que la pedagogía y la didáctica musical no deben estar apoyadas únicamente en la intuición y en la reflexión filosófica, sino en procedimientos científicos como los que nos aporta la investigación sistemática (Díaz, 2010b, p. 134).

Durante mucho tiempo, los programas de música y la educación musical en sí han permanecido inmunes a la investigación e innovación pedagógica. Hoy en día, esta situación está dando un importante giro. No tenemos más que echar un vistazo a las investigaciones que se están llevando a cabo en las últimas dos décadas, muchas de ellas recogidas en revistas especializadas: Algunos de los trabajos publicados denotan un esfuerzo importante por fortalecer las conexiones entre la investigación y la práctica educativa (Díaz, 2010b, p. 145).

Debemos destacar la labor realizada por la ISME, International Society for Music Education, reconocida por la UNESCO en materia de Educación musical cuyo lema es “sirviendo a los educadores musicales del mundo”. Se ocupa de todos los temas de enseñanza musical así como de la formación y perfeccionamiento de los docentes de la especialidad. Las asociaciones nacionales adscritas a la ISME comparten los mismos criterios de compromiso con la música y con los educadores musicales.

Su objetivo concreto es promover, impulsar y defender la educación musical y la educación general a través de la música en todo el mundo. La ISME defiende y avala la importancia que la educación musical tiene en la formación integral del individuo y propone tendencias renovadoras que contribuyan al futuro de esta educación.

En un informe realizado en 2004 por la Comisión de Investigación de la ISME se presentó un breve análisis de los temas más utilizados por los investigadores de diferentes países, en los que se trataba la música como construcción bajo la perspectiva social y cultural, como investigación de proyectos musicales, como percepción, como producción, teniendo en cuenta las habilidades creativas y de ejecución y la música como enseñanza, incluyendo trabajos relativos al currículo, la formación del profesorado, etc.

Oriol (2009, 2010) expone cómo se ha incrementado considerablemente el número de tesis sobre la enseñanza y el aprendizaje de la música desde el año 2000. El investigador manifiesta que las tesis doctorales sobre música son escasas hasta el año 1996 y muy pocas se dedican a la enseñanza y aprendizaje de la música, periodo en el que sólo se contabilizan 6 tesis en 19 años. Es a partir del año 1997 cuando se produce un salto cuantitativo importante, llegando a su más alta cima en el año 2003 en que se leyeron 65 tesis, 11 de las cuales fueron sobre enseñanza y aprendizaje de la música. El motivo de este avance significativo en el año 1997 hay que buscarlo en la creación de las Licenciaturas de Historia y Ciencias de la Música en distintas Universidades y el acceso de los títulos superiores de Conservatorio a través del Real Decreto 1542/1994 de 8 de julio (BOE de 9 de agosto), en el que se establecen las equivalencias de los títulos de música a todos los efectos al de Licenciado Universitario, lo que permitió a partir de esa fecha a los músicos que habían realizado estudios superiores en Conservatorios cursar estudios de tercer ciclo y realizar tesis doctorales.

La investigación educativa musical es un campo de estudio absolutamente necesario, en la búsqueda de respuestas a las muchas preguntas que debemos formularnos todos aquellos interesados en mejorar la calidad en la educación musical.

En los últimos años ha aumentado de forma constante el interés por los trabajos de investigación en educación musical. Este hecho supondrá una importante mejora en la calidad de la misma (Díaz, 2006, p. 115). En la actualidad, son numerosos los investigadores preocupados por la educación musical que, con sus contribuciones, nos han aportado importantes transformaciones en la forma de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música.

Creemos que la Universidad debe ser sensible a la necesidad de la renovación y proyección de los estudios musicales, ofertando la posibilidad de formar a los docentes e investigadores.

Cuadro 7 La música en la educación

Música = Arte, lenguaje y bien cultural.

Educación musical.

1. Desarrollo de la percepción, la audición y la memoria auditiva, la creatividad, la improvisación y la expresión, la psicomotricidad o habilidades psicomotoras, la sensibilidad, la educación estética y el juicio crítico y favorece las capacidades de comunicación y socialización.
2. Contribución al desarrollo de las competencias educativas generales y de las competencias educativas básicas. La educación se dirige al “saber” y al “saber hacer”, aplicable en contextos diversos. Carácter integrador y funcional.
3. Experiencia musical práctica en el aula- Basada en la Percepción (Audición, Memoria) y en la Expresión (Creación e Interpretación).

Investigación en educación musical.

- Desarrollo incipiente. ISME (International Society for Music Education), para mejorar la calidad en la educación musical. Comisión de Investigación de la ISME.
- Desde el año 2000, incremento de tesis sobre la enseñanza-aprendizaje de la música.

2. Las etapas del sistema educativo vasco.

La LOE, Ley Orgánica de Educación, establece las enseñanzas mínimas de la E.S.O. y el Bachillerato. Este nuevo marco normativo prevé unas enseñanzas mínimas con carácter básico, correspondiendo a la Comunidad Autónoma establecer el currículo e implantar la etapa educativa.

El Estatuto de Autonomía del País Vasco atribuye la competencia propia sobre la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades a la Comunidad Autónoma del País Vasco. En uso de dicha competencia, corresponde al Departamento de Educación, Universidades e Investigación establecer el currículo.

En la nueva ordenación educativa encontramos, en primer lugar, la Educación Básica, etapa común y obligatoria de la educación para toda la vida y formada por la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.

Dentro de los objetivos de la Educación Básica se reconoce la importancia de la educación artística, en el Decreto 175/2007 (B.O.P.V. con fecha de 13 de noviembre de 2007):

“Comprender, conocer y apreciar la creación artística, identificar y analizar críticamente los mensajes explícitos e implícitos que contiene su lenguaje, desarrollar la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas y utilizar los distintos lenguajes artísticos para la expresión y la comunicación.”

La segunda etapa educativa, también denominada E. S. O., comprende los últimos cuatro cursos de escolaridad obligatoria y se desarrolla, habitualmente, entre los doce y los dieciséis años de edad de los estudiantes. Con carácter general, el alumnado tendrá derecho a permanecer en régimen ordinario hasta los dieciocho años y tras haber superado los cursos, obtendrá el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

La E.S.O. forma parte de la Educación Secundaria junto con el Bachillerato y los ciclos formativos de Grado Medio de F.P., el Grado Medio de Artes Plásticas y Diseño y el Técnico deportivo de Grado Medio.

El Bachillerato es de carácter optativo y está compuesto de dos cursos y tres especialidades: Ciencia y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales o Artes, tras cuya finalización y superadas las pruebas oportunas se obtiene el denominado Título de Bachiller.

Tras la realización de los ciclos formativos de grado medio de F.P., el grado medio de Artes Plásticas y Diseño y el Técnico deportivo de grado medio, el alumnado obtiene el título de técnico. Estos grados de estudios en la enseñanza de régimen general no son tenidos en cuenta en nuestra investigación por la inexistencia de los estudios de música en su currículo.

Por lo tanto, centraremos nuestra investigación en la E.S.O. y el Bachillerato de cualquiera de las 3 especialidades.

Durante el curso 2009-2010 quedaron establecidas todas las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria. Se señala que para impartir las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato es necesario tener el título de Licenciatura, Ingeniería o Arquitectura o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado.

2.1. *La Educación Secundaria Obligatoria.*

La Educación Secundaria Obligatoria se organiza en diferentes materias. El cuarto curso tiene carácter orientador para los estudios posteriores mediante la elección de materias de libre elección.

Con el fin de favorecer la organización escolar y que los centros puedan dar respuesta a sus características específicas en coherencia con su proyecto educativo, lingüístico y curricular, cada centro distribuye las horas entre las distintas áreas y materias, respetando el horario indicado como mínimo.

En 4º curso, sólo se puede limitar la elección de materias de libre elección por el alumnado o de las agrupaciones de ellas que establezca el centro, cuando haya un número insuficiente de alumnas y alumnos para alguna de ellas, a partir de criterios objetivos establecidos previamente.

Como una de las finalidades de la E.S.O. se contempla el logro de la adquisición de los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico y la preparación para la incorporación a estudios posteriores.

De ahí la importancia de las decisiones que tomamos todos los implicados, desde las Administraciones hasta cada docente en su labor, puesto que afectan a lo que los estudiantes deben haber conocido y vivenciado en el aula y, en consecuencia, a lo que van a saber, saber hacer y valorar las generaciones futuras.

2.1.1. La música en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

En lo que se refiere a la organización curricular, la música aparece como una materia común que se impartirá en los cursos primero a tercero de la ESO. Y en cuarto curso la música queda como una de las ocho materias de libre elección que cada centro debe ofrecer en su totalidad y de las que cada estudiante debe cursar tres.

La carga lectiva común de la música en los cursos cuya impartición es obligatoria, es decir, de 1º a 3º, queda establecida en tres horas (BOPV de 13 de noviembre de 2007, pp. 5 y 6). Su impartición durante los tres primeros cursos puede combinar varios agrupamientos. En función del proyecto curricular de cada centro, la música puede aparecer en los tres cursos comunes, en dos, o sólo en uno. Así, por ejemplo, la asignatura de música puede impartirse en el primer curso durante una hora a la semana y en el tercer curso, en dos sesiones de una hora a la semana o en otras combinaciones. La asignatura de música y la asignatura de educación plástica y visual son las que tienen menos carga lectiva y esto condiciona seriamente la consecución de algunos de los objetivos primordiales del currículo.

En el caso de la educación musical, los objetivos y las competencias que no se consigan o no se propongan en la etapa de secundaria serán saberes y vivencias que no alcanzarán a la totalidad del alumnado en la enseñanza general.

La música, como materia educativa, ofrece un amplio horizonte para el docente. Con tantas posibilidades metodológicas, didácticas y de contenidos, resulta muy difícil elegir y acertar el qué, el cómo y el cuándo, ante la realidad de un marco horario definido y una tipología de alumnado diversa (Zaragozá, 1999).

En lo que concierne a los objetivos educativos de la etapa, contenidos y criterios de evaluación, las ideas más relevantes se refieren a las competencias básicas, a la importancia de las nuevas tecnologías, por su incidencia en los hábitos de consumo y producción musical y la trascendencia que se otorga a los contenidos relacionados con la creatividad musical en el aula. Por lo demás, se incide en aspectos que sitúan la música no sólo como un bien cultural, sino como un lenguaje artístico al que se debe acceder desde la experiencia práctica. Al mismo tiempo, se fomenta un aprendizaje musical para promover el conocimiento crítico y reflexivo, que implique un uso activo y creativo de la música y que favorezca el desarrollo de las capacidades musicales en contextos y situaciones cotidianas, más allá de la experiencia musical en el aula.

Tanto los objetivos como los contenidos están definidos intencionalmente de una forma muy genérica, de manera que puede deducirse una amplia gama de aproximaciones, procedimientos y niveles competenciales. Esta falta de concreción del currículo permite establecer con una gran flexibilidad la profundidad de los aprendizajes y facilita al docente un amplísimo margen para decidir qué, cómo y cuándo, con respecto a la programación de aula, los recursos y la metodología.

La filosofía que impregna el currículo se fundamenta en la experiencia musical práctica, en el aprendizaje desde y con la música. Se da una gran importancia a la práctica musical en el aula, a la experiencia musical vivida y compartida en grupo, usando la variedad de instrumentos y recursos disponibles. Es el principal cambio de concepto educativo de la música respecto a épocas pasadas.

La relevancia de la expresión musical a través de los instrumentos, la voz y el cuerpo, incluyendo la creatividad, junto con la dimensión perceptiva y musicológica, comprende un rico abanico de aproximaciones didácticas que permitiría asegurar una educación musical de calidad para todo el alumnado en la enseñanza obligatoria.

Por otro lado, el contexto en el que se desarrolla la educación musical en la enseñanza secundaria es de gestión compleja porque las dinámicas de aprendizaje grupal exigen un gran despliegue de estrategias que son imprescindibles para construir previamente las condiciones para llevar a cabo el proceso de enseñar y aprender.

La prescripción curricular, es decir, el contenido de lo que hay que enseñar, y los condicionantes (carga lectiva, recursos, etc.) son las condiciones de partida con las que hay que contar a la hora de desarrollar la praxis educativa de la música en la enseñanza secundaria. En palabras de Zaragoza (2009, p. 157), “los conocimientos musicales del currículo se dirigen mayoritariamente al aprendizaje de procedimientos prácticos vivenciales: escuchar, visionar, analizar, interpretar, cantar, tocar, etc., y algunos de estos procedimientos se convierten en autotélicos, en un fin en sí mismos.”

2.1.2. La presencia de la música contemporánea en el currículo de la E.S.O.

En el currículo de la E.S.O. se proclama una educación musical multicultural en la que todos los estilos son válidos y donde, por lo tanto, tiene también cabida la música contemporánea.

Aparece como objetivo de la educación secundaria, en el Decreto 175/2007:

Analizar y reconocer técnicas, recursos y convenciones de las que se vale la música en obras de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas para comprenderlas y valorarlas como fuente de conocimiento.” (Objetivo nº 4 del BOPV con fecha 13 de noviembre de 2007, p. 577).

La música contemporánea queda recogida implícitamente en el tercer bloque de los contenidos de los cursos primero a tercero, denominado “Contexto y referentes musicales”:

- “Periodos, estilos y autores de la historia de la música occidental en su contexto socio-cultural” (BOPV, 13 de noviembre de 2007, p. 580).
- “Funciones y usos de la música y pluralidad de estilos en la música actual” (BOPV, 13 de noviembre de 2007, p. 580).

La música contemporánea aparece, de manera implícita, en el cuarto curso, en el primer bloque de los contenidos, llamado “Audición y referentes musicales”:

- “Manifestaciones musicales en vivo de la vida artística y cultural de nuestro entorno: recursos que nos ofrecen los festivales, espectáculos, conciertos, exposiciones, encuentros artísticos y museos” (BOPV, 13 de noviembre de 2007, p. 587)
- “Audición, reconocimiento y análisis de músicas de diferentes épocas, géneros y estilos” (BOPV, 13 de noviembre de 2007, p. 587).

Y, también, en el tercer bloque de los contenidos, denominado “Música y tecnologías”, en el que se aborda el uso de las tecnologías en la música.

Entendemos que la educación musical en la enseñanza general debe aportar al alumnado una formación poliestética que le proporcione el conocimiento de su propia cultura y de la música de su tiempo y que le permita desarrollar un juicio crítico y expresarse creativamente con ella.

2.2. *El Bachillerato.*

El Bachillerato tiene carácter voluntario y su duración es de dos cursos, entre los 16 y los 18 años de edad del alumnado. Estos estudios se sitúan entre la Enseñanza Básica de carácter obligatorio y la Enseñanza Superior. Constituye una etapa de marcado carácter propedéutico, de preparación para futuros estudios universitarios o de formación profesional superior, por lo que el alumnado comienza a tomar decisiones que afectan a su futuro laboral. Por ello, se impone la necesidad de una buena orientación profesional. Tiene como finalidad proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y destrezas que le permitan progresar en su desarrollo personal y social e incorporarse a la vida activa y a la educación superior.

El Bachillerato finaliza con la obtención de un título único, permite un grado notable de diversidad, facilita una preparación específica para estudios superiores como los universitarios, los ciclos superiores de formación profesional o de enseñanzas artísticas y permite la incorporación al mundo del trabajo.

Para obtener el título de Bachiller será necesaria la evaluación positiva en todas las materias comprendidas en los dos cursos del Bachillerato.

Como ya hemos señalado, existen tres modalidades que se organizan teniendo en cuenta los grandes ámbitos del saber y las enseñanzas que constituyen la educación superior: Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología, Artes.

La modalidad de Artes se organiza en dos vías, una de ellas referida a Artes Plásticas, diseño e imagen y la otra, a Artes escénicas, música y danza.

Como expone Pastor (2008, p. 25):

La singularización de una vía que considera los estudios de Artes escénicas, música y danza concede por primera vez un reconocimiento explícito a la educación musical y a su perfil profesional dentro del currículum educativo, al igual que ya sucediera en otros países europeos.

El Bachillerato presenta tres grupos de materias: un grupo de materias comunes, obligatorias para todo el alumnado, un grupo de materias específicas de cada una de las modalidades, denominadas “asignaturas de modalidad”, que permite que el alumnado pueda iniciar una especialización acorde con sus aptitudes e intereses y un grupo de materias optativas, entre las que el alumnado puede optar mucho más libremente.

Las materias de modalidad del Bachillerato tienen como finalidad proporcionar una formación de carácter específico vinculada a la modalidad elegida que oriente en un ámbito de conocimiento amplio, desarrolle aquellas competencias con una mayor relación con el mismo, prepare para una variedad de estudios posteriores y favorezca la inserción en un determinado campo laboral. El alumnado podrá elegir entre la totalidad de las materias de la modalidad que curse. Sólo se podrá limitar la elección de materias por parte del alumnado cuando haya un número insuficiente de estudiantes que quiera cursarlas, de acuerdo con los criterios establecidos previamente. Cuando la oferta de materias en un centro quede limitada por razones organizativas, se facilitará que se pueda cursar alguna materia mediante la modalidad de educación a distancia o en otros centros escolares.

Las alumnas y los alumnos deberán cursar en el conjunto de los dos cursos del Bachillerato un mínimo de seis materias de modalidad, de las cuales al menos cinco deberán ser de la modalidad elegida. Una sexta materia puede ser de ésta o de cualquier otra modalidad y la asignatura optativa puede estar diseñada por el centro.

Las materias optativas en el Bachillerato contribuyen a completar la formación del alumnado, que deberá elegir una materia en el primer curso y otra en el segundo curso entre la oferta de optativas que haga el centro, las materias de su modalidad que no curse como tales y las materias de otras modalidades.

2.2.1. La música en el currículo de Bachillerato.

Las materias referidas a la Música no aparecen como materias comunes del Bachillerato.

La educación musical en el Bachillerato se desarrolla en las materias de modalidad dentro de la modalidad de Artes y en la vía de Artes escénicas, música y danza.

La música aparece también como materia optativa en los dos cursos del Bachillerato y tanto en la modalidad de Ciencia como en la de Humanidades en algunos centros.

En conclusión, la música tiene una escasa presencia en el Bachillerato y aparece como materia optativa en ocasiones o como materias de modalidad en la vía de Artes escénicas, música y danza.

Sin embargo, nos consta que, cada año, un número representativo de estudiantes elige realizar los exámenes de música en las pruebas de Selectividad que posibilitan el acceso a la Universidad. Se trata, fundamentalmente, de alumnado procedente de los Conservatorios de grado profesional.

En la página web http://www.sarrera.ehu.es/p259-content/es/contenidos/plan_programa_proyecto/examen_selectividad_ord_aca/es_2011/materias_modalidad.html se pueden consultar los ejercicios de la prueba de acceso a la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea, tanto los referidos a las materias comunes como a las materias de modalidad. A la música le corresponden los exámenes de “Análisis musical II” e “Historia de la música y de la danza”.

2.2.2. El Bachillerato de Artes escénicas, música y danza.

El Bachillerato en la modalidad de Artes reorienta hacia los estudios superiores profesionales y a la rama de Artes y Humanidades de los grados universitarios.

Sus objetivos quedan recogidos en el Decreto 23/2009 de 3 de febrero (BOPV de 27 de febrero de 2009):

- Comprender y valorar las diferentes realidades y producciones del arte y de la cultura, y expresarse y comunicarse haciendo uso de recursos, soportes, concepciones y planteamientos propios del arte y de la cultura visual...
- Desarrollar las destrezas y capacidades artísticas esenciales propias de la música y la danza, tanto en su dimensión práctica como cultural...
- Aprender a expresar, comunicar e interpretar pensamientos e ideas propias y ajenas, mediante el uso de las más variadas técnicas y destrezas inherentes a las artes escénicas...

Las materias de modalidad del Bachillerato de Artes en la vía de Artes escénicas, música y danza son:

- En el primer curso: Análisis musical I, Anatomía aplicada, Artes escénicas, Lenguaje y práctica musical.
- En el segundo curso: Análisis musical II, Historia de la música y de la danza, Literatura universal y Cultura audiovisual.

Las asignaturas específicas de música quedan constituidas por:

- Análisis musical I y II. Se centra en la escucha atenta y la observación del repertorio musical, así como de los contextos en que se produce o interpreta, de las reacciones que produce en el oyente y de los diversos medios utilizados para preservar y transmitir la música en el tiempo, con el objeto de conocer y discernir sus elementos y las relaciones entre éstos.
Se indaga en la complejidad de los ejemplos musicales, se desarrolla una forma de escucha especializada y se conoce la perspectiva del compositor en obras de distintos estilos, épocas y culturas.
El primer curso está orientado a la adquisición de una formación adecuada para escuchar música con criterios firmes. En el segundo curso se profundiza en el análisis de las formas y las características de cada estilo, básicamente de la música occidental, incorporando referencias a la música popular y a las músicas urbanas así como a las expresiones musicales de otras culturas.
- Lenguaje y práctica musical Es una materia de carácter práctico que atiende a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de habilidades que facilitan al alumnado la percepción (audición comprensiva) y la producción (creación e interpretación) del hecho musical.
- Historia de la música y de la danza. Tiene como fin ofrecer al alumnado una visión global sobre el papel que ocupan estas dos disciplinas en el contexto de la historia y de la creación artística, así como proporcionar las experiencias y fundamentos necesarios para comprender, analizar y valorar críticamente sus diversas manifestaciones.
La materia presenta en los primeros bloques una visión conjunta, dando cuenta de la estrecha relación habida entre ambas, para pasar en los bloques relativos al siglo XX a un estudio independiente de cada una de ellas.

En conclusión, en el Bachillerato de Artes escénicas, música y danza se subraya la importancia de una educación multicultural que posibilite la comprensión de las diferentes producciones artísticas y la expresión del alumnado de maneras diversas. Las materias de modalidad específicas de la música hacen referencias a la adquisición de una formación amplia centrada en la percepción y la escucha y en la expresión, creación e interpretación.

Después de tres cursos de vigencia del Real Decreto 1467/2007 que amplió el Bachillerato de Artes con la vía de Artes escénicas, música y danza, se celebró en Almagro (Ciudad Real) el I Foro de Profesorado de Bachillerato de Artes escénicas, Música y Danza durante los días 24 y 25 de febrero de 2010 para hacer un balance de la situación de esta modalidad así como para sugerir ideas a los centros que tienen previsto ofertarla y propuestas de mejora. En este encuentro quedaron patentes el desconocimiento de esta modalidad, su confusión con respecto al bachillerato musical (LOGSE), la falta de difusión entre la comunidad educativa y una invisibilidad ante las autoridades académicas.

En palabras de Aranguren (2011, p.62), “la implantación del bachillerato de artes escénicas constituye un avance significativo para el sistema educativo de nuestro país. Constituye una oportunidad ciertamente interesante por el reconocimiento de las materias artísticas, por la interdisciplinariedad que plantea su currículo, por la colaboración con otras instituciones académicas de los ámbitos de la música, la danza y el teatro, por la elaboración de nuevos materiales y por el intercambio necesario de experiencias didácticas.”

Debemos señalar que en la Comunidad Autónoma del País Vasco existen algunos centros de educación secundaria que, en colaboración y coordinación con el Conservatorio de la localidad, ofertan el Bachillerato musical implantado por la LOGSE. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el Bachillerato de Artes en la vía de Artes escénicas, música y danza. La creación de este nuevo bachillerato artístico con un perfil musical ha sido una novedad importante de la LOE, el sistema legislativo vigente, en el área de música pero de momento no se oferta en nuestra Comunidad.

2.2.3. La presencia de la música contemporánea en el currículo de Bachillerato.

En las asignaturas de modalidad del Bachillerato, la música contemporánea se nombra en el decreto 23/2009 de 3 de febrero, publicado en el BOPV el 27 de febrero de 2009.

La música contemporánea queda reflejada implícitamente en los objetivos de las asignaturas de modalidad denominadas “Análisis musical I” y “Análisis musical II”:

- Desarrollar una actitud activa y curiosa hacia los procesos de creación musical...
- Utilizar el sentido crítico para valorar la calidad en las obras de diferentes épocas, estilos y géneros...
- Identificar las relaciones entre la creación musical y la cultura o contexto social en el que se desarrolla...

A través de las asignaturas de “Análisis musical” se debe conocer la perspectiva del compositor en obras de distintos estilos, épocas y culturas (BOPV, 27 de febrero de 2009, p. 257).

Y en la asignatura “Análisis musical II”, el segundo bloque de los contenidos se denomina “Las músicas contemporáneas” (BOPV, 27 de febrero de 2009, p.265) y queda constituido por:

- Estudio analítico de las características sonoras (procedimientos armónicos, cadencias, sonoridades...), formas y géneros de la música occidental del siglo XX.
- Análisis de las analogías entre el lenguaje y la grafía de la música culta occidental del siglo XX y otros lenguajes artísticos de vanguardia desarrollados durante este siglo.
- Aportaciones de las tecnologías en la creación musical. La música electroacústica: sus orígenes y evolución.
- Análisis de las principales características formales del jazz, el flamenco, el pop y el rock y su evolución hacia otro tipo de formas y géneros.
- Audición y análisis de las características sonoras, formas y géneros de obras contemporáneas de compositores vascos.
- Las músicas de tradición oral. Estudio de los principios estéticos y comunicativos y sus funciones y usos sociales.

En la asignatura “Lenguaje y práctica musical”, en el bloque 4 de los contenidos (BOPV de 27 de febrero de 2009, p. 291) aparece la “interpretación individual o en grupo de composiciones vocales o instrumentales propias”.

En la asignatura “Historia de la música y de la danza”, el cuarto bloque de los contenidos se denomina “La música en el siglo XX hasta la actualidad” (BOPV, 27 de febrero de 2009, p. 300) y se compone de:

- Audición y valoración de las principales escuelas y tendencias musicales del siglo XX hasta la actualidad por medio de la audición del repertorio más representativo.
- Identificación de los cambios y rupturas de la música del siglo XX hasta la actualidad: ampliación y destrucción de la tonalidad, modificaciones en el tratamiento del ritmo, la textura, la instrumentación.
Las nuevas formas y estructuras - o la ausencia de las mismas - en la música contemporánea.
- Investigación, análisis y valoración de las aportaciones de las diferentes generaciones de compositores contemporáneos vascos y de nuestro entorno geográfico y su aportación al contexto internacional.
- Audición y valoración de la música de jazz, el pop, el rock, la música popular urbana y los estilos que se derivan, con especial atención a la realizada en el País Vasco.

En el decreto 97/2010, de 30 de marzo, queda detallado que la competencia en cultura humanística y artística “supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos” (BOPV, 20 de abril de 2010, p. 11).

Por lo tanto, en los decretos sobre la educación, está presente la música contemporánea, de una manera implícita, en las referencias hacia los procesos de creación musical, la formación del sentido crítico y el criterio estético y cuando se relaciona la creación musical con la cultura y el contexto social en el que se desarrolla. Y se nombra claramente en los contenidos de las asignaturas “Análisis musical II” e “Historia de la música y de la danza”.

Cuadro 8 Las etapas del sistema educativo vasco

1. ESO:

de 1º a 3º → Materia común en diferentes agrupamientos según el PCC.

4º → Materia optativa.

2. Bachillerato

materia **optativa** o como **materias de modalidad del Bachillerato de Artes** en la vía **de Artes escénicas, música y danza**.

Se proclama una educación musical multicultural en la que **todos los estilos son válidos**.

La música contemporánea está presente en el currículo de la ESO y en el currículo de Bachillerato

3. La didáctica de la música en la educación secundaria.

3.1. El marco didáctico de la educación musical en Secundaria.

Los objetivos educativos del área de música son ambiciosos: se debe ofrecer al alumnado una formación y una experiencia musical de calidad. La música es un contenido de aprendizaje vivencial.

Los nuevos retos del currículo quedan constituidos por el desarrollo de las competencias básicas, el uso de las nuevas tecnologías, la creatividad y la práctica musical en el aula. Se trata de integrar la teoría y la práctica, la epistemología y la praxis, el saber y el saber hacer. La experiencia musical práctica se convierte en la finalidad educativa principal.

De las Heras (2000) cree que en pocos campos de la educación musical existe un consenso tan unánime entre los docentes como el que se produce a la hora de reconocer los beneficios de la práctica instrumental en la formación integral del alumnado.

Según Elliott (1995), el adentrarse en prácticas musicales que no nos son familiares provoca el autoanálisis y la reconstrucción de las relaciones, presunciones y preferencias personales. En este sentido, en el proceso de iniciar al alumnado en las prácticas musicales desconocidas, los valores básicos de la música y la educación musical se encuentran con las metas más amplias de la educación humanística.

La materia de la música en la Educación Secundaria debe establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas, para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica con diferentes actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical, articuladas en torno a dos ejes fundamentales, la percepción y la expresión.

La enseñanza musical debe centrarse en la consecución de unos aprendizajes vivenciales, en una experiencia musical práctica que priorice los procedimientos perceptivos, interpretativos y creativos, donde se hace música para disfrutar de ella y se desarrollan las habilidades musicales del alumnado. Que el alumnado llegue a ser creativo supone hacer patentes sus posibilidades, desbloquear las inhibiciones que puedan reducir sus expectativas, enseñarle a decidir por sí mismo y a aprender por cuenta propia (Díaz, 1998).

La composición es una actividad importante para facilitar el desarrollo de la creatividad y como vía para el desarrollo de su personalidad, su capacidad crítica, su iniciativa y su conocimiento musical (Berrade, 2010).

Algunas estéticas o formas de componer son especialmente cercanas a posibles planteamientos de composición en el aula: aquellas que trabajan directamente con los sonidos, al margen del lenguaje métrico-tonal, aquellas que se basan fuertemente en la experimentación, etc. La composición culta postserial de mediados del siglo XX participa de muchas de estas características: la música concreta, realizada a partir de sonidos extraídos de la realidad, grabados y manipulados; la música electrónica; las corrientes basadas en la indeterminación (Berrade, 2010, p. 88)

Se debe abrir la sensibilidad hacia músicas ajenas a los gustos manifiestos, al tiempo que se cierran puertas a los prejuicios musicales. Es necesario tratar con neutralidad las músicas en el aula, evitando siempre un discurso del que se trasluzca una posible superioridad de unas músicas sobre otras. Porque el gusto musical se aprende por el efecto de las experiencias personales y el entorno y se aprende, también, a respetar los gustos ajenos.

Tratar de la música y de las músicas con la naturalidad didáctica, evitando comparaciones o clasificaciones que tiendan a situar unos estilos sobre otros, es una decisión acertada que puede evitar reacciones de defensa o de rechazo...un viaje cronológico o transversal por diferentes músicas permitirá una multitud de conexiones de unas músicas con otras que, por una parte facilitarán el aprendizaje de unos contenidos musicales determinados y, al mismo tiempo, posibilitarán un aprendizaje en relación con los valores de respeto y sensibilidad hacia otras músicas (Zaragozá, 2009, p. 284).

Vilar (2008, p. 375) manifiesta que es necesario plantear la clase de música como un espacio en el que surjan los procesos de aprendizaje del encuentro de músicas diversas, con sus repertorios, prácticas y significados, vividas como exponentes de la diversidad cultural que se da en nuestra sociedad, para dotarse de estrategias para interpretarlas y entenderlas. También Giráldez (1998) y Arriaga (2010) señalan la importancia de un currículo musical amplio en el que tengan cabida todas y cada una de las manifestaciones musicales.

En palabras de Giráldez (2007, p. 55), “el reconocimiento y el conocimiento de la diversidad de prácticas culturales y formas artísticas refuerzan la identidad personal y colectiva y los valores, y contribuyen a salvaguardar y promover la diversidad cultural.”

Palacios (1997, p.151) piensa que son contadas las veces que las obras artísticas consiguen penetrar en nuestra sensibilidad sin que antes hayamos conocido algunos de los secretos de su lenguaje.

Nuestra memoria reproduce la forma, o sea, sigue los recorridos que dibujan los sonidos. El compositor puede sorprendernos, provocarnos, jugar con nosotros, pues nuestra misión como oyentes es la de relacionar unos con otros los momentos de la obra y seguir expectantes una dirección (Palacios, 1997, p.152).

Entendemos que en la convivencia de prácticas musicales distintas, se desenmascara el currículo oculto basado en unas pocas estéticas y para unas pocas personas. Se puede utilizar la música en Secundaria como medio de expresión y comunicación, sin ceñirse a la historia de la música basada en audiciones ni a conceptos propios del solfeo, aprovechando la riqueza que nos proporcionan los diferentes estilos musicales.

Entendiendo la música como algo poliédrico podremos aspirar a que aquél que hoy es nuestro alumno, cuando ya sea nuestro exalumno integre en su vida privada un espectro amplio de prácticas musicales que le enriquezcan y le aporten elementos que le resulten válidos (Vilar, 2008, p. 372).

Además, en palabras de Parcerisa (1999, p. 5), “la cara oculta del currículo se encuentra en las acciones que emprendemos, los materiales que usamos, los gestos que proyectamos ante el alumnado, la selección de contenidos, los criterios de evaluación, los compositores que destacamos, los estilos de música que trabajamos, la forma de puntuar, el hecho de considerar bueno a un alumno, etc.”

En la práctica, las circunstancias que rodean a la clase de música no son favorables: las características del aula y el espacio disponible, la valoración de la asignatura por el alumnado, el resto del profesorado e, incluso, los padres y los recursos materiales y el horario, con una carga lectiva mínima. El profesorado de música considera que su disciplina constituye un mero accesorio en el bagaje formativo del alumnado, está infravalorada y el tiempo que se le dedica es escaso (Pautz, 1989).

Otro factor que dificulta que se produzcan los cambios y los avances deseados en la educación musical es el aislamiento del profesorado, puesto que, habitualmente, sólo hay un especialista de música en cada centro educativo.

Cuando accedimos a la docencia, casi nadie lo hizo en un centro donde pudiera compartir expectativas, ideas, métodos, etc. con otro profesor más experimentado. Tuvo que ponerse a trabajar en solitario. Ello propició una gran libertad de trabajo que muchos sintieron en positivo, pero que ha estado frenando la definición de competencias musicales mínimas (Vilar, 2008, p. 373).

El compartir e intercambiar ideas y experiencias sobre la tarea educativa con otros profesionales del área resulta fundamental para reflexionar sobre la propia práctica docente.

3.2. *La investigación en didáctica en la educación secundaria.*

Como expresan Alonso y Blázquez (2010, p.168):

Tradicionalmente, la educación secundaria no ha formado parte de los temas objeto de preocupación de la comunidad científica. Hasta épocas recientes, ha sido el nivel de educación “olvidado”, porque la educación primaria y el justo deseo de su generalización se constituyeron en obsesivo objetivo de las políticas estatales durante las décadas pasadas. La prueba es que sobre la identidad o la naturaleza de la educación secundaria existe una escasa producción bibliográfica.

Actualmente, es manifiesto el déficit investigador educativo en la educación secundaria y más concretamente en didácticas específicas.

Larriba (2010, p. 107) expone que, con honrosas excepciones, existe una penosa desvinculación entre los departamentos didácticos y de educación en general y el profesorado de secundaria, y no parece que ésa sea la vía que ayude a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, ni que incentive al profesorado de enseñanza secundaria a investigar sobre su propia docencia.

El profesorado de secundaria ve que los problemas que le rodean en su práctica cotidiana no son el eje que centraliza los estudios e investigaciones universitarias. Las aulas de secundaria del área de ciencias sociales están huérfanas de investigación científica (Larriba, 2010, p. 106).

Se debe contemplar la posibilidad de una oferta de actualización continua que permita a los docentes incorporar a su propia experiencia los conocimientos generados como fruto de la investigación sobre los procesos de enseñanza, por lo que hay que considerar necesario el papel complementario de la Universidad. Además, este colectivo presenta necesidades y genera demandas acerca de metodologías activas, adaptaciones curriculares y resolución de conflictos (Palacios, 2010, p. 225).

En palabras de Larriba (2010, p. 110), “el hecho de vincular la carrera docente del profesorado de secundaria al prestigio de sus investigaciones sobre la forma de enseñar su materia, a sus propuestas innovadoras para resolver los problemas didácticos y de organización de los centros docentes y vincular estas investigaciones y proyectos con los departamentos universitarios es una garantía de que se mejorará, tanto la enseñanza secundaria como la formación inicial del profesorado de ese nivel.”

La música como área de conocimiento participa también en los programas de experimentación didáctica y ha experimentado un gran auge en la última década del siglo XX (Oriol, 2002).

Cuadro 9 *La didáctica de la música en la educación secundaria.*

Marco didáctico:

1. Finalidad: Experiencia musical práctica.
2. Ejes didácticos: Percepción y Expresión.
3. Obstáculos: Carga lectiva, prejuicios, aislamiento del profesorado.

Investigación en didáctica en la educación secundaria:

Déficit investigador. Importante para mejorar la formación del profesorado y la enseñanza en secundaria.

4. ***El profesorado de música de secundaria.***

Sawyer (2004) llega a la conclusión de que la práctica de la enseñanza es en sí un arte creativo y propone como metáfora de esta creatividad la imagen una “actuación improvisada”.

Pensamos que el profesorado es una pieza fundamental de la calidad educativa. La labor docente tiene un gran valor porque supone la transmisión y difusión de un conocimiento, que se convierte en un saber eficaz y se construye un conocimiento nuevo en la mente del alumnado. Destacamos la importancia de lograr un aprendizaje autónomo, significativo, reflexivo y funcional.

Estamos de acuerdo con las palabras de González (2010, p.44):

Esa difícil labor de dar a conocer y, además, educar con y para el conocer, transmitirlo a las demás personas, consideradas una por una, con sus particulares dificultades para aprender, con sus diferentes edades y conocimientos previos, con su contexto social y familiar, con sus distintos objetivos de aprendizaje y sus propios intereses en el aprender es una tarea apasionante e ilusionante.

Jorgensen (1997, p. 95) expresa que los educadores musicales debemos aumentar nuestros conocimientos, aceptar nuestras limitaciones, abrir nuestra mente y desarrollar nuestra profesionalidad con idealismo y experiencia y que estamos motivados para romper las barreras culturales, tender puentes entre las diferencias y respetar la diversidad musical.

El profesorado tiene la responsabilidad última de concretar el curriculum y los programas de cada nivel de acuerdo a los contenidos básicos de cada materia, a las necesidades del alumnado y a los factores sociales y afectivos que intervienen en los procesos de aprendizaje. Las decisiones que se toman para la selección de los contenidos y su práctica educativa posibilitan que sobre un mismo currículo se puedan dar diversas prácticas pedagógicas. La programación de aula es una herramienta de reflexión pedagógica principal que se vincula a la praxis. Lógicamente, el profesorado no está obligado a enseñar de la misma forma en la que ha sido enseñado (Finkel, 2008).

Cada docente tiene una formación y un perfil singular que le hace más eficaz hacia un determinado tratamiento de los contenidos que hacia otro. Por ello su obligación es mejorar en los aspectos en que se muestra menos seguro y saber, y saber enseñar, tanto desde el conocimiento perceptivo como expresivo, la variedad de los estilos y las estéticas musicales que se proyectan en el currículo.

El perfil profesional del profesorado de música de la etapa de educación secundaria es heterogéneo. El acceso a la docencia de música en esta etapa se realiza por la vía de la

titulación superior de conservatorio o por la de la licenciatura universitaria, en Historia y ciencias de la música o en cualquier otra. Por lo tanto, algunos docentes son titulados en un conservatorio y otros no poseen la titulación específica de música y están impartiendo la asignatura. Esta diversidad de rasgos nos revela que, en muchas ocasiones, no se da una clara orientación pedagógica (Alsina, 2010a). Los títulos idóneos para ser profesor del segundo ciclo eran la licenciatura de Historia del Arte, especialidad en Musicología, de 1984 y, posteriormente, la de Historia y Ciencias de la Música de 1995 y los titulados superiores de Conservatorio que, a partir de 1994 y por RD 1542/1994, serían equivalentes a todos los efectos al título de Licenciado universitario como lo serían en virtud de la LOGSE los títulos derivados de ella. Estos profesionales, salvo los maestros y licenciados en pedagogía, deberían estar también en posesión del Certificado de Aptitud Pedagógica expedido por las Universidades.

4.1. *Las competencias profesionales del docente de música de Secundaria.*

Perrenoud (2004a) cuestiona que el dominio de la música sea suficiente para poder enseñar música. Es decir, plantea la importancia en la docencia musical de la competencia musical y, también, de la competencia didáctica.

Esta es una de las razones más poderosas para justificar la presencia e importancia de las didácticas específicas: en la didáctica de la música no puede haber didáctica sin música, ni música sin didáctica (Alsina, 2007).

Con la introducción de las competencias en el currículo, el dominio de los contenidos no es suficiente para ser docente y, por lo tanto, el profesorado de música no sólo debe dominar los contenidos musicales, sino que debe ser experto y competente en las competencias que debe adquirir su alumnado.

La priorización y la secuenciación de los contenidos dependen, en última instancia, del profesor: podríamos afirmar que las competencias del alumnado son, en algún sentido, directamente proporcionales a las competencias de su profesor (Alsina, 2007).

Actualmente la educación musical no se basa en la enseñanza del solfeo, de las técnicas instrumentales, el estudio de un repertorio clásico y de la historia de la música. La tendencia general pone el acento en las pedagogías activas. Ahora ya no se pretende hacer sólo escuchar música, se intenta hacerla hacer.

El pedagogo musical actual hace música con sus estudiantes. Es la imagen del maestro seguro de sí mismo, no porque todo lo sabe, sino porque no le asusta cuestionar y cuestionarse, y es capaz de aprender de sus alumnado, junto con su alumnado. Es el maestro típico de las culturas que Margaret Mead denomina configurativas y prefigurativas:

En la cultura postfigurativa los niños aprenden primordialmente de sus mayores, en la configurativa, tanto los niños como los adultos aprenden de sus

pares y en la prefigurativa, los adultos también aprenden de los niños (Mead, 1970, p. 35).

Es imprescindible que los docentes poseamos las competencias profesionales necesarias, en lo que se refiere no sólo a las competencias dirigidas a la instrucción de aprendizajes musicales, sino también a las competencias metodológicas y psicopedagógicas o de gestión de dinámica del grupo.

Se trata de educar para y mediante la música en una educación musical generalista, universal, sin selección previa del alumnado, mediante conductas propositivas que usen la música más allá del consumo pasivo, en un aprendizaje musical genérico, sin jerarquizar los estilos y sin descartar músicas de antemano.

En opinión de Zaragoza (2009) las competencias del profesorado de música de educación secundaria están impregnadas de la afectividad como metacompetencia y son: La competencia epistemológica (saber qué y cómo enseñar), la competencia psicopedagógica (saber cómo crear las condiciones para enseñar), la competencia vicaria (saber enseñar a aprender y transmitir musicalidad) y la competencia heurística (saber hacer y proceder in situ).

La epistemología es la base sobre la que se construyen el resto de las competencias. El conocimiento epistemológico incluye, además del saber de la asignatura, el saber didáctico, el cómo enseñar, y para ello son necesarios los conocimientos musicales.

La epistemología didáctica es el conocimiento de las teorías de la psicología de la educación y de los diversos ámbitos de la pedagogía: de la metodología, de los procedimientos, técnicas, habilidades y estrategias para enseñar mejor en un contexto educativo determinado.

La competencia psicopedagógica supone crear las condiciones necesarias para desarrollar la clase, por medio de la gestión social del grupo y una buena relación con el alumnado para que esté atento, tenga interés y esté dispuesto a esforzarse y a participar en las actividades propuestas.

La competencia vicaria se refiere a enseñar a aprender, aprender observando y transmitir musicalidad. El aprendizaje vicario es el que se realiza principalmente por observación de conductas ajenas. Es eficaz en el aprendizaje de procedimientos y conductas, muchas de ellas asociadas a las emociones. En el caso de la música, sirve para transferir habilidades técnicas y vivencias musicales, contagiar musicalidad, sentir la música y saber transmitir esa vivencia emocional, contagiar el gusto y la pasión que se experimenta cuando se escucha o se hace música. Y la competencia heurística hace referencia al saber proceder en un contexto determinado.

No obstante, en opinión de Alsina (2010b), debemos añadir algunas competencias esenciales porque la actividad docente está conectada con muchos otros agentes:

- Capacidad de planificación y organización del propio trabajo.
- Capacidad de trabajar en equipo.
- Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos.
- Capacidad de utilizar las TIC.
- Autoconcepto positivo y ajustado.
- Autoevaluación constante de nuestras acciones.

Perrenoud es aún más extenso y propone diez familias de aprendizaje (2004b, pp. 14-16):

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

El profesorado debe poseer una competencia musical de calidad contrastada para ejercitar el resto de competencias docentes que optimicen el procedimiento didáctico y aporten el valor añadido de experiencia musical vivida y compartida que demanda el formato educativo en este tramo de la enseñanza.

Es necesario mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación para mejorar, también, la capacitación docente (Díaz, 2008, p. 141).

Pensamos que entre nuestras obligaciones como educadores, se encuentra la de fomentar y ayudar a los estudiantes a comprender la música de la sociedad en la que viven a la vez que desarrollan un espíritu más crítico hacia el ambiente musical en el que se mueven.

En palabras de Alsina (2010, p.44), “sería deseable que el aprendizaje de la música para los alumnos y las alumnas de los institutos estuviera orientado hacia experiencias positivas, globales, con significación y sentido. No es ya sólo el prestigio o reconocimiento del profesor de música o de la materia lo que puede estar en juego en el éxito o el fracaso de

esta última misión sino también el valor de su función profesional y de su propia realización personal.”

4.2. *La formación del profesorado de música de Secundaria.*

El desarrollo profesional del profesorado debe ser un proceso dinámico, flexible y sensible a los cambios de la situación laboral y social. Además, la identificación de las necesidades del profesorado permitiría elaborar materiales formativos y planificar intervenciones que favorecieran el desarrollo de los docentes.

Según Gallego (1999, p. 72):

El desarrollo profesional aparece íntimamente relacionado con el conjunto de acciones, actividades y procesos formativos en que los profesionales se implican a lo largo de su desempeño profesional para mejorar su preparación y poder mantener su empleabilidad.

Por lo tanto, este concepto tiene connotaciones de evolución y continuidad y constituye una opción hacia la mejora y la calidad que debe impregnar toda la actividad profesional. Coincidimos con la opinión de González (2004, p. 13) cuando dice que:

ser profesor no puede ser un postizo añadido a una formación científica disciplinaria para secundaria, como no lo es para primaria. Ser profesor no es algo adjetivo a una formación, sino sustantivo de esa misma formación.

Es necesaria una formación de muy amplio espectro para ser un docente competente que pueda hacer frente a las demandas del contexto educativo. Perrenoud (2004, p. 46) declara que:

Siempre se puede considerar que una mayor cultura y un mayor dominio de la teoría aumentarán su imaginación didáctica y su capacidad de improvisación, observación, planificación y trabajo y a partir de los errores o los obstáculos con que se topan los alumnos. Nunca es inútil saber más.

La realidad social y los estudios de la ESO y Bachillerato han puesto de relieve algunas reflexiones sobre los problemas que afectan a la actividad profesional del docente, tanto en su formación inicial como en su formación permanente. Y la universidad puede y debe dar respuesta a estas demandas.

La formación del profesorado es un derecho y un deber de todos los docentes y una responsabilidad de las administraciones educativas (López, 1999, p. 51).

Es importante que la formación inicial del profesorado de secundaria se aleje de lo estrictamente disciplinario, que tenga como eje los temas psicopedagógicos y que los docentes puedan adquirir una visión holística y crítica de las materias a partir del conocimiento y la reflexión sobre la práctica.

La formación debería apoyarse en una reflexión de los sujetos sobre su práctica docente de manera que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes...realizando un proceso constante de autoevaluación que oriente el desarrollo profesional (Imbernón, 2010, p. 71).

La formación permanente del profesorado se basa en la reflexión práctico-teórica sobre la propia labor docente mediante el análisis de la realidad, la comprensión, la interpretación y la intervención sobre ésta, y el intercambio de experiencias entre iguales.

Además de los diferentes cursos, otra manera de formación permanente son los seminarios y grupos de trabajo que suponen un recurso formativo mixto entre la autoformación, la investigación y la formación tutelada (Galán, 1999).

El docente se forma mediante lecturas y búsqueda de recursos así como a través de la reflexión sobre la propia experiencia y el intercambio de experiencias con compañeros. En la educación musical es fundamental la reflexión antes, durante y después de la actuación docente para poder integrar la teoría y la práctica, el saber y el saber hacer.

Destacamos, así mismo, las palabras de Martín (1976, p. 33):

La práctica docente estará sustentada por el cuestionario permanente. Se reestructurarán los roles tantas veces como sea imprescindible sin perder los requisitos de la continuidad. Desaprender si es necesario para volver a aprender.

Parece necesario que el docente sea consciente de sus necesidades de formación, que tenga presentes las últimas corrientes de la pedagogía musical y que adopte una actitud abierta al aprendizaje y dispuesta al cambio. El profesorado de música es, en un elevado porcentaje, un colectivo profesional particularmente activo e interesado.

En su caso, la sensación de soledad suele acrecentarse por la ausencia de compañeros de seminario, por lo que parece adecuada la participación en equipos de trabajo u otras formas de comunicación entre el profesorado de música.

El intercambio directo de experiencias con otros profesores de música es una actividad muy recomendable (Campos, 2002, p.91).

La realización de actividades colaborativas reduciría la sensación de no pertenencia a un colectivo profesional.

4.2.1. El máster de formación del profesorado de música de Secundaria.

González (2010) expone que los conocimientos del grado no otorgan en absoluto ninguna competencia para ser profesor y que sólo constituyen una parte y no necesariamente la más importante, para las tareas docentes.

Conocer, y muy bien, una materia es imprescindible, pero saber qué hacer con ella para educar a los adolescentes lo es mucho más (González, 2010, p. 78).

Es importante el papel de la Universidad para promover, valorar y liderar la investigación y la innovación educativa. Larriba declara (2010, p. 108) que las nuevas titulaciones de postgrado deben tener como objeto de estudio las aulas y sus agentes (alumnado, profesorado, instituciones, etc.).

Los nuevos másteres son un nuevo modelo de formación inicial y constituyen una oportunidad para romper las barreras que han mantenido alejados a los centros de enseñanza secundaria y la Universidad.

los másteres de formación del profesorado de enseñanza secundaria pueden abrir una puerta que rompa con la tradicional y lastimosa ignorancia mutua que ha existido hasta el momento (González, 2010, p. 110)

En el módulo específico de música, el máster deberá preparar para la docencia en secundaria y así garantizar una formación psicopedagógica-musical sólida y especializada. Se destaca que el alumnado del máster deberá conocer el currículo y conocer manifestaciones musicales de todos los estilos, épocas y culturas y su presencia y tratamiento en el aula y en la vida cotidiana.

Deberán acceder a este máster los profesionales que quieran ejercer la docencia de la música en centros públicos y privados y que acrediten una titulación previa de grado afín a la especialidad: El título superior de conservatorio, la licenciatura o grado en historia y ciencias de la música, la licenciatura o grado en pedagogía, psicopedagogía o psicología con estudios musicales o el grado de maestro especialista en educación musical.

En una encuesta dirigida al profesorado en activo de ESO y Bachillerato de los centros públicos de Palencia, Segovia, Soria y Valladolid, realizada en mayo de 2008, para recabar su opinión sobre la formación inicial y permanente y sobre las perspectivas de futuro del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria todos los docentes apostaron positivamente por el nuevo máster y valoraron como fundamental una formación específica para impartir la asignatura de música. También hicieron hincapié en un mayor acercamiento de la Universidad a los institutos de enseñanza secundaria, no sólo en la relación tutorial, sino en la participación conjunta de experiencias innovadoras (Palacios, 2010, p. 232).

4.3. *La investigación sobre el profesorado.*

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior consideramos que la formación del profesorado de secundaria es ya, por fin, un problema universitario. Coincidimos con González (2010, p. 35) en que “puede y debe ser sometido a crítica” y pensamos que la Universidad debe acercarse a la realidad de lo que sucede en las aulas de los institutos. Por otro lado, la formación pedagógica o profesional del profesorado de educación secundaria es un tema de actualidad, como todo lo relacionado con la función docente, y continúa siendo objeto de interés pedagógico.

4.3.1. *La investigación sobre el pensamiento del profesorado.*

Dentro de los trabajos de investigación sobre la formación docente destaca el denominado “pensamiento del profesor” (“Teacher thinking”), que es aceptado formalmente a partir de 1975 por la comunidad científica.

En la actualidad, constituye uno de los grandes paradigmas de la investigación en el campo de la educación. Se interesa por conocer el razonamiento de los docentes en su tarea educativa, sus opiniones sobre la materia que imparten y su conocimiento didáctico, las finalidades que se proponen en el desarrollo de su labor, etc.

Se parte de la definición del docente como un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, posee creencias y genera rutinas propias de su campo profesional. El discurso del profesorado sobre su propia experiencia educativa es fundamental y se asume que sus pensamientos, decisiones y juicios guían y orientan su conducta quedando, así, su pensamiento y su acción fuertemente relacionados.

Boardman (1989) afirma que las concepciones del profesorado son determinantes en su actuación docente y orientan lo que acontece en la realidad del aula. Tabachnick y Zeichner (1988) y Lowyck (1988) han realizado estudios sobre la separación entre los pensamientos y rutinas del profesor. Bosch (2002) investigó los valores y creencias del profesorado de secundaria sobre algunos aspectos de la educación.

Resulta interesante conocer las concepciones e imágenes previas del profesorado, porque las creencias de los docentes se relacionan de manera estrecha con su actuación y con el clima generado en el aula. Estas creencias evolucionan e, incluso, pueden variar por la formación profesional y la experiencia laboral del docente.

La mayor parte del proceder de un docente en el aula se basa en su conocimiento implícito sobre lo que para él significa enseñar y aprender. No siempre lo que dice que piensa y hace un docente respecto de su actividad en el aula coincide con lo que hace realmente, aunque no sea consciente de ello. De ahí la gran importancia de esta línea de investigación. Los estudios realizados por Pozo (2006) y sus colaboradores demuestran la

gran fuerza del conocimiento implícito y su enorme resistencia al cambio, ya que se trata de un saber hacer, pragmático y muy dependiente del estado emocional

La vía que se ha demostrado más eficaz para emerger y transformar en explícito este conocimiento es mediante la reflexión desde la práctica misma. El docente reflexivo puede, mediante la práctica reflexiva, generar conocimientos que se retroalimentan con la práctica, rompiendo el falso dualismo entre teoría y praxis.

Las investigaciones sobre la reflexión del docente centran su atención en las concepciones y creencias relacionadas con sus acciones, en cómo percibe y plantea su trabajo. El profesorado debe ser consciente de lo que piensa y de lo que hace en el aula. La reflexión sobre el quehacer educativo es consustancial a la profesión docente, ya que la actividad de la enseñanza se desenvuelve a partir del análisis de las actuaciones prácticas del profesorado, del contenido epistemológico del conocimiento y de las técnicas pedagógicas, y los supuestos éticos.

El docente se encuentra ante situaciones únicas y complejas que debe resolver y que le demandan procesos de reflexión. En palabras de Schön (1998, p. 127): “Cuando el profesional trata de solucionar el problema que ha establecido, busca tanto comprender la situación como cambiarla”.

Sería interesante que cada docente se preguntara qué sé, qué hago, cómo lo estoy haciendo, qué debo modificar. Esta práctica reflexiva se convierte en la herramienta más potente para combatir los automatismos empobrecedores, las deformaciones didácticas y el efecto negativo del currículo oculto. Se genera, así, un ciclo recurrente que aporta nuevos conocimientos fruto de la propia acción didáctica, por lo que teoría y práctica forman un todo globalizado y contextualizado.

Perrenoud (2004, p. 42) dice sobre la práctica reflexiva:

Esta reflexión construye nuevos conocimientos que tarde o temprano se utilizarán en la acción. Un practicante reflexivo no se contenta con lo que ha aprendido en su formación inicial ni con lo que ha descubierto en los primeros años de práctica. Revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en una espiral de perfeccionamiento sin fin, porque él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro.

Esta práctica reflexiva se puede realizar, también, a través de programas de formación del profesorado en los que el trabajo en equipo de docentes es fundamental, junto con el conocimiento aportado por los tutores mentores. Ayuda a formar un perfil de docente reflexivo y metacognitivo, consciente de la necesidad de conocerse a sí mismo,

autoevaluarse y ser capaz de planificar su intervención desde la óptica de la acción-reflexión.

La investigación sobre el pensamiento del profesorado contribuye a una mejor preparación del docente para pensar y actuar, ya que ayuda a apreciar con más detalle la enseñanza como un proceso complejo, exigente y artístico (Clark, 1988).

4.3.2. La investigación sobre el profesorado de música de secundaria.

En la educación musical apreciamos que sobre un mismo currículo escrito se dan infinitas prácticas diferentes e incluso completamente divergentes. Y esto es especialmente patente en el marco de la música en secundaria, donde la orientación hacia la práctica y la vivencia de la música por parte de unos profesores contrasta con una visión más academicista y conceptual de otros. Además, los diferentes perfiles formativos por los que se accede a la enseñanza de la música en la etapa de secundaria, la edad y desarrollo profesional de los profesores y su implicación emocional en la enseñanza, pueden ser determinantes a la hora de enfocar su práctica.

Portela (2000) y Alemany (2000) analizan las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la música en secundaria y ponen de manifiesto el perfil heterogéneo de los profesores que imparten esta materia en España y la necesidad de una formación inicial y continua que haga conscientes a los docentes de su práctica pedagógica en el aula para así poder mejorarla.

En una encuesta realizada al profesorado de música de secundaria, revisada por Oriol y realizada en 1999 por Alemany (2002), en la que participaron 21 profesores, se aprecia que algunos poseían estudios superiores de conservatorio en las especialidades de Musicología, Composición, Solfeo, Pedagogía, así como en diversos instrumentos y otros poseían estudios universitarios (en Historia la mayoría, Periodismo, Biología, Lengua Árabe, Economía, Bellas Artes, etc.) y un diploma de conservatorio de nivel elemental, profesional e incluso superior.

Alemany expone que las pruebas de oposición no suponen un punto atenuante de esta heterogeneidad. Los docentes que han aprobado la Oposición y aquéllos que trabajan como interinos se enfrentan a la realidad de las aulas, contando siempre con un cierto grado de incertidumbre que evidencia la necesidad de cursos de formación. La totalidad del profesorado que colaboró en la encuesta mencionada afirmaba que había participado o que participaba asiduamente en diversos cursos de formación. Sin embargo, la mayoría daba una opinión desfavorable, aludiendo a la falta de sentido práctico de estos cursos.

En su investigación, Torija (2004) trata la necesidad de conocer las creencias del profesorado de música de secundaria como camino obligado en la investigación hacia la mejora de su práctica docente.

Una investigación sobre la creatividad musical en escuelas de secundaria de Inglaterra, realizado por O. Ódena en el año 2005, constató la escasez de tiempo y la falta de recursos materiales y se concluyó que los seminarios y clases-taller podrían desarrollar el pensamiento crítico constructivo de los docentes. Anteriormente, varias investigaciones (Collings y Fryer, 1991) sugirieron que la aplicación de los objetivos pedagógicos referentes a la creatividad dependía en gran medida de la percepción del hecho creativo por parte de los docentes. Autores como Beetlestone (1998) y Dufy (1998) pusieron de manifiesto el rol activo del profesorado en el desarrollo de la creatividad del alumnado.

En un estudio realizado en 2006, a partir del contexto universitario inglés, sobre las competencias profesionales y la creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria, Alsina (2007) concluyó que es un elemento clave la relación entre la creatividad docente y el dominio de la asignatura por parte del profesorado, que es considerado como un elemento importante en la literatura específica pero en ningún modo exclusivo y que también es fundamental para lograr una actuación docente creativa la utilización del espacio y la innovación, entendida como la capacidad de asumir riesgos y el potencial para aprender del alumnado.

El criterio del profesor influye decisivamente en las preferencias musicales de su alumnado, según constató Ligeró (2009) en una investigación realizada en el año 2007 sobre el repertorio musical preferido por los estudiantes de Secundaria. Y destacó que los adolescentes no experimentan rechazo hacia otros estilos.

En los últimos años ha ido surgiendo un interés creciente por conocer cuáles son las concepciones de los diferentes agentes educativos (ya sea profesorado, alumnado, padres o gestores) sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, o sobre la educación en un sentido más amplio, en la convicción de que dichas concepciones son un factor importante en los procesos de cambio educativo que nuestras sociedades están viviendo, una de cuyas manifestaciones es la conveniencia de generar nuevas culturas de asesoramiento en los centros basadas en un enfoque colaborativo (Cervi et al., 2005).

Al intentar acercarnos a la realidad de la enseñanza de la música en la etapa de secundaria a través del profesorado hemos de tener en cuenta que se trata de una realidad social, educativa, de centro, de aula y personal y deberemos considerar los contextos en los que se desarrolla. Los contextos organizativo y curricular influyen en el conocimiento y la acción del profesorado pero también el conocimiento y la acción de los profesores podrá ir modelando los contextos en los que se mueven.

Debemos preguntarnos qué piensan los profesores de música sobre su asignatura y cuál es su conocimiento didáctico sobre ella, qué finalidades son las principales para ellos en el desarrollo de su labor y qué contenidos y actuaciones consideran más relevantes para conseguirlas, cuál es su visión del alumno y de su rol de profesor y qué problemas

encuentran más relevantes. Las respuestas a estas preguntas también serán un reflejo de la práctica real del aula y del resultado de un proceso de reflexión del profesorado. Es en este aspecto en el que se podrá abrir una puerta hacia la mejora de la docencia ya que el profesorado puede indicarnos cuáles son sus verdaderas necesidades de formación y, sobre todo, abrir un camino de investigación que ayude a su profesionalización y que sirva, junto a otras líneas de investigación, para que la música obtenga un lugar estable en la enseñanza general.

Cuadro 10 *El profesorado de música de secundaria*

Docente = pieza clave de la calidad educativa.

- Perfil heterogéneo del profesorado de música de Secundaria.
- Formación del profesorado: Inicial y Permanente (Máster, cursos, seminarios, grupos de trabajo).
- Investigación sobre el profesorado:
 - Sobre el pensamiento del profesorado
 - Sobre el profesorado de música de secundaria

Cuadro 11: Resumen Capítulo 2

Educación Musical



Capítulo 3 El marco de nuestra investigación: La música contemporánea en la educación y en la investigación.

1. La música contemporánea en el aula.

.....
*Estamos rodeados de sonidos de todos los tipos
que están esperando a que los convirtamos en
música”*
.....

J. Paynter, “Sonido y estructura” (1999).

1.1. La inclusión de la música contemporánea en la educación.

La música contemporánea presenta una gran variedad de estilos musicales y parece lógico y necesario acercar su lenguaje al ámbito académico, que esté presente en los diferentes niveles educativos.

Pensamos que la educación musical debería ser integradora de todos los lenguajes musicales actuales (la música popular, la música culta o clásica de épocas anteriores y la música contemporánea) para generar un comportamiento estético básico. La educación musical tiene que preparar a las jóvenes generaciones para todos los idiomas, para todas las formas de música (Frega, 1996).

Schmitt (1998, p. 70) se pregunta:

¿Por qué el alumno de primaria o de secundaria tiene que aprender y escuchar siempre frases claramente determinadas de 4 u 8 compases o formas musicales como la de lied? O ¿por qué debe ser sustancial la tonalidad para una pieza musical o el movimiento armónico entre la tónica y la dominante?

La educación no debería estar alejada de la cultura de su tiempo y debería educarse en todo tipo de músicas. Parece fundamental el pluralismo cultural y una educación poliestética que tenga en cuenta la música de diferentes épocas y tendencias, sin excluir las actuales (Giráldez, 2000).

Hemsey de Gainza (1995) declara que la escuela no debe ignorar los estilos musicales actuales que, además, contribuyen a estrechar las relaciones con otros lenguajes artísticos contemporáneos y con la ciencia.

Giráldez (2000, p. 58) recuerda que una de las cuestiones sobre la que se ha venido debatiendo en jornadas y congresos internacionales en los últimos años es la posibilidad de plantear los procesos de educación musical desde una perspectiva más amplia que tenga en cuenta los principios del multiculturalismo y de la diversidad de músicas que nos rodean.

Muñoz (2003b, p. 61) señala el uso exclusivo de la música tonal en la educación:

En la enseñanza de la música actual, tanto en centros con objetivos profesionales (conservatorios) como en centros con objetivos de cultura general (colegios y escuelas de música), llama mucho la atención que los procesos de aprendizaje o sensibilización musical se limitan al lenguaje musical del período tonal, es decir, hasta finales del siglo XIX. Por tanto, aunque estamos en el siglo XXI, sin embargo nos limitamos a enseñar o mostrar lo que se hizo en los siglos anteriores, sin incluir apenas las creaciones musicales más próximas.

Károlyi (2000, p. 259) plantea la influencia del historicismo musical en el alejamiento con la música contemporánea:

Hasta qué punto el historicismo musical puede haber influido en el alejamiento de los públicos de los compositores contemporáneos es un tema debatible, pero difícilmente puede ignorarse. Debe recordarse que, aunque al arzobispo de Salzburgo no le gustara la música de Mozart, sus preferencias apuntaban al estilo italiano del momento, no hacia el pasado, mientras que hoy, muchos aficionados a la música rechazan la del siglo XX a favor de la de épocas anteriores. Este es un fenómeno relativamente reciente. Durante siglos, la enseñanza de la música se ha basado sobre todo en el estudio de la práctica contemporánea. El método de Bach, por ejemplo, partía del estudio de la música de los maestros de su tiempo. Fue durante el siglo XIX cuando se desvió la mirada hacia los antiguos maestros, hasta llegar a la virtual inclusión de la música contemporánea. Hasta el día de hoy, este es el método de enseñanza imperante, aunque se han realizado esfuerzos notables para lograr un currículo más equilibrado.

Dibelius llama la atención sobre la necesidad de adoptar medidas pedagógicas adecuadas y afirma que “consolidar el nuevo concepto de música requiere una larga labor propedéutica y un paciente y pensado proceso pedagógico” (2004, p. 392).

Para poder desarrollar una verdadera educación musical intercultural que nos permita el reconocimiento y la aceptación de “otras” culturas musicales es necesario primero comprender que existen diversidad de subculturas musicales dentro de la propia cultura musical y dentro del propio sistema educativo (Ibarretxe y Díaz, 2008).

Esto confirma la importancia de una educación musical que incluya la música contemporánea, que suponga una actitud receptiva más abierta, una mayor apertura ante la aceptación de las diferentes manifestaciones musicales, artísticas y culturales. Porque es importante un desarrollo integral en el que la música no quede fuera de la vida (Schmitt, 1998), no hay que temer a lo nuevo y es preciso sentir placer por el conocimiento (Iges, 1996). Es necesaria la inclusión de la música contemporánea en la educación para lograr una escucha despierta, inteligente y crítica, con una postura abierta y sin prejuicios.

Bas (2007) se plantea el porqué y para qué de la enseñanza de la música contemporánea en el aula y cree que es importante abrir las puertas a este mundo a nuestro alumnado. La posibilidad de sumar e integrar otras experiencias y otros lenguajes favorece el desarrollo de la creatividad por vías diferentes de las tradicionales.

Téllez (1999) cree que la relación entre educación musical y creación contemporánea puede establecerse a partir de elementos concretos que les sirvan de nexo: la enseñanza de la música debe dedicar parte de sus contenidos y actividades a la comprensión y al conocimiento de la música actual; la creación contemporánea puede facilitar esta comprensión con la elaboración de materiales didácticos basados en técnicas compositivas actuales. Una correcta interrelación entre ambos campos será la que genere nuevas posibilidades de entendimiento y de desarrollo mutuos. Como dificultades para utilizar la música contemporánea en el aula, el autor nombra la formación insuficiente del profesorado, la falta de recursos materiales y la escasa aceptación por parte del alumnado de este tipo de música.

La etapa de Secundaria presenta rasgos muy similares a Primaria, con la diferencia de que en esta fase ya puede hacerse un estudio teórico-práctico más profundo de la música actual. Con frecuencia, cuando se imparte Historia de la Música en esta etapa no se aborda el estudio de la música contemporánea alegando razones diversas, como la extensión del programa académico entre otras que, generalmente, encubren una insuficiente formación del profesorado en los contenidos propios de la música contemporánea. Así mismo, los alumnos pueden manifestar un cierto rechazo hacia esta música, pues ya han recibido una fuerte influencia de músicas de consumo social, con estructuras melódico-armónicas elementales, y de obras fundamentales del repertorio clásico. Por otra parte, la posibilidad de cursar el Bachillerato Artístico, que contempla nuestra legislación educativa, ha conocido un escaso desarrollo en general, siendo prácticamente nula su implantación en lo referente a la enseñanza de la música, con una oferta que se limita a muy pocos centros en todo el Estado. Además, el profesorado encuentra series dificultades para disponer en nuestro mercado editorial y discográfico de materiales didácticos adecuados (Téllez, 1999, p. 87).

Es importante el compromiso con la música y el interés de ayudar al alumnado a desarrollar el conocimiento musical, haciendo más amplia la comprensión de la universalidad del lenguaje sonoro, preparándoles y preparándonos para escuchar el siglo XXI.

1.2. *La didáctica de la música contemporánea.*

La música contemporánea constituye una época fundamental de la Historia de la Música y es la música de nuestro tiempo. Los compositores de la música contemporánea, a través de su investigación y creación musical, han hecho posible la evolución de la música en la actualidad. El compositor de esta música está vivo, en la mayoría de los casos, lo cual facilita su acercamiento. El profesorado y el alumnado pueden estar con él o ella y tratar aspectos que les interesen.

En el Decreto 175/2007 de 16 de octubre (BOPV de 13 de noviembre de 2007) se establece que uno de los criterios clave para valorar la calidad educativa es el tratamiento de la diversidad desde un planteamiento inclusivo, basado en los valores de equidad, solidaridad e igualdad de oportunidades. En su investigación Burnard, Dillon, Rusinek y Saether (2008) subrayaron la importancia del carácter inclusivo, no discriminatorio, de la práctica musical.

Y la pedagogía basada en la música contemporánea es activa e inclusiva. Posibilita la realización de actividades accesibles a todo el alumnado. Se ocupa más del timbre y de la textura de los sonidos y del movimiento y no de la melodía y el ritmo de la música tradicional. Resulta más asequible a los estudiantes que carecen de formación musical. Porque aprendemos cómo está hecha la música, haciéndola (Paynter, 1999). Podemos utilizar las propuestas metodológicas basadas en la música contemporánea, donde no se prioriza el empleo convencional de los parámetros musicales que el alumnado debe conocer para poder hacer música sino que cualquier estudiante, sin conocimientos previos, puede participar en la actividad creando y percibiendo los sonidos.

Piazza (1978) confirma que la incidencia de la música contemporánea sobre una pedagogía equilibrada y actual aporta una aproximación extremadamente directa de la práctica y del concepto de “saber hacer” musical lo menos restrictiva posible.

La enorme versatilidad de la música contemporánea proporciona en el ámbito escolar un gran número de aportaciones:

- Muchas partituras gráficas y obras contemporáneas sencillas pueden interpretarse en el aula con alumnado sin ninguna formación musical. De esta manera, se acrecienta el grado de autorrealización y satisfacción personal y la integración de los estudiantes con mayores dificultades para hacer música tradicional.

- Se produce una gran atracción e interés por los efectos sonoros no convencionales obtenidos en los instrumentos clásicos.
- Permite una mayor facilidad para la improvisación y el desarrollo de la creatividad.
- Facilita la interpretación grupal.

Hemsey de Gainza (1995) defiende la necesidad de integrar en la enseñanza los lenguajes musicales actuales y declara que el profesorado de música cuenta en la actualidad con diferentes experiencias y materiales para la didáctica de la música contemporánea en el aula. Cree que en la educación musical generalista se deben integrar los lenguajes actuales de comunicación sonora.

La autora señala los objetivos de la didáctica de la música contemporánea en el aula (1995, p. 21):

- Sensibilizar a los alumnos frente al entorno sonoro y a la valorización del silencio.
- Dar múltiples oportunidades para el manejo y exploración de materiales y objetos sonoros y para la invención y construcción de instrumentos.
- Estimular la producción sonoro-musical mediante la voz, los instrumentos y objetos de diversos tipos.
- Desarrollar la fantasía y la imaginación sonoras a través de improvisaciones y composiciones individuales y colectivas.
- Conocer, inventar y utilizar las nuevas formas de grafía musical.
- Integrar el sonido y la música en experiencias interdisciplinarias que incluyan otros campos estéticos o artísticos.
- Preparar a los alumnos para el conocimiento y la apreciación de las obras musicales contemporáneas.
- Conocer nuevas técnicas y desarrollos musicales.
- Adquirir los conocimientos básicos para abordar la lectura y la interpretación de partituras contemporáneas.

La inclusión de la música contemporánea en la educación favorece el contacto del alumnado con diversas experiencias sonoras, potencia su expresión y creatividad, fomenta el gusto ante la audición y las actividades musicales y desarrolla el hábito de escucha y el juicio crítico empleando una metodología activa donde el alumnado participa como creador musical, intérprete u oyente y logra un aprendizaje significativo e inclusivo. Se da importancia a la creación musical (creatividad y expresividad) y a la percepción (la escucha activa y comprensiva). Y el profesorado de música debe potenciar y ayudar al desarrollo creativo del alumnado teniendo en cuenta, además, que un currículum creativo garantiza una enseñanza más comprensiva, interesante y feliz (Díaz, 2007).

De esta manera, se conseguiría una educación musical integradora y no discriminatoria, se generaría un comportamiento estético plural, se conformaría un espíritu crítico, se educaría la percepción sin prejuicios y se lograría un posicionamiento más abierto ante las diferentes estéticas musicales.

1.2.1. Desarrollo de la percepción con la música contemporánea.

La música es un arte temporal. Para poder rearmar en nuestra mente la “obra total” debemos guardar en la memoria inmediata lo que ha sucedido y para ello debemos tener la posibilidad de reconocer estructuras (Malbrán, 2007). Por otra parte, hay una importante cantidad de investigaciones que demuestran que los elementos más salientes en la percepción de estructuras son la altura y el ritmo. Entonces, ¿qué ocurre cuando nos encontramos frente a un discurso articulado en base al timbre? Reconocer las estructuras en un discurso articulado sobre la base del timbre resulta más complicado. Y si el conocimiento no reconoce las estructuras anteriormente mencionadas escucharemos opiniones como “¿pero eso es música?” o “no la entiendo”, “no le encuentro el sentido”. Pero ya han transcurrido más de cien años de las primeras obras que pueden haber quedado fuera de nuestra posibilidad de comprensión.

En nuestra sociedad, la omnipresencia del sonido, que invade nuestros oídos, y la herencia de determinados modelos de percepción condicionan el modo en el que registramos la obra musical. Schmitt (1998) manifiesta que la dificultad de la percepción de la música contemporánea hoy en día depende, en gran medida, de una concepción musical procedente del siglo XIX y cree, en consecuencia, que la educación musical no debe partir sólo del repertorio clásico y folclórico-popular porque la actualidad tiene, también, otras maneras de expresarse. Piensa que es necesaria una actitud positiva respecto a la música contemporánea y destaca la importancia de una escucha activa y comprensiva o de la denominada “audición activa”.

Es importante la diversidad de estilos en la educación musical porque se educa al oído ante diferentes estéticas y se educa la percepción, se pueden escuchar músicas que tratan de diferente manera los parámetros musicales principales y se puede disfrutar descubriendo algo nuevo y no sólo reconociendo auditivamente lo que ya se conoce.

En su investigación, Ordoñana et al. (2006) destacan la presencia casi exclusiva de la música tonal en la educación:

...señalamos una indiscutible tendencia de la educación musical formal e informal: la tonalidad. En efecto y en lo que se refiere a la educación informal, la música, las músicas más bien, que se escuchan en la actualidad en el mundo occidental son mayoritariamente, y de forma abrumadora, tonales. Tonales son músicas tales como el jazz, pop, folk, rock y otras, ampliamente difundidas por los medios de comunicación de masas y que integran un grupo más amplio que podemos denominar como “música popular”. Tonal es en su inmensa mayoría la música “cultura” que se programa en las salas de concierto, incluyendo la ópera y la que podemos encontrar en las grabaciones discográficas. No es pues de extrañar que el público que asiste a conciertos y que no ha recibido una formación musical especializada, no se encuentre capacitado para comprender una música que haya sido elaborada al margen del sistema tonal y aún menos para apreciarla... Sin embargo, más paradójico resulta el hecho de que los intérpretes musicales, que sirven de intermediarios entre compositores y público, tampoco se encuentran en condiciones de comprender aquellas músicas que escapan al sistema tonal y ello hace sospechar que la formación musical especializada que han recibido esté en desfase con la evolución musical del siglo XX. Es, en efecto, fácilmente constatable que el profesorado enseña la música tonal y los elementos teóricos que la constituyen y emplea un repertorio integrado casi en exclusiva por obras tonales. Ello lleva a desarrollar en el alumnado una percepción auditiva tonal... (Ordoñana et al. 2006, p. 54).

De ahí la importancia de la toma de conciencia de algunos pedagogos musicales sobre la necesidad de incluir contenidos diferentes a los propios de la música tonal y de trabajar con el sonido mismo. Desde el principio, el niño está abriendo los oídos a una enorme diversidad de estructuras y sonoridades. ¿Por qué no proveerle de una educación musical actual? Rapp (2000) cree en la importancia de la frecuentación de las manifestaciones sonoras de la música contemporánea y de adoptar una escucha abierta y sin prejuicios.

Como declara Marco (2003, p. 103):

Sin embargo, la capacidad de asimilación es mayor de la que se supone y depende de una cuestión de hábito sonoro ya que lo que sólo se ofrece excepcionalmente nunca llegará a ser normal y lo más excepcional deja de serlo si se crea hábito.

El posible obstáculo de los nuevos sonidos se puede superar en el plano educativo con facilidad “mediante una reiterada inmersión hasta que el elemento de novedad y extrañeza se asimile sin un esfuerzo consciente. En realidad, el interés natural y elemental por los sonidos como experiencia sensorial puede redundar en ventaja para el profesor; al principio los nuevos sonidos pueden ser muy estimulantes (Swanwick, 1991, p. 110).

Delalande (1995) expresa que la música contemporánea nos ofrece a menudo obras que están más cercanas al universo sonoro del niño que otras del repertorio clásico. Somos los adultos quienes ubicamos la música contemporánea en un pedestal de difícil acceso. Los niños, por lo general, no se plantean si le encuentran sentido. La aceptan sin preguntas. El pensamiento infantil lo acepta con mayor naturalidad. Parece que la audición de los niños no está aún tan condicionada por las reglas discursivas de la música tonal. Y, en consecuencia, su actitud es más favorable (Muñoz, 2003, Boal et al., 2007). Habitualmente, los niños son unos excelentes receptores de la música contemporánea, pues no poseen todavía el “dogma” de la música artísticamente correcta.

Frega afirma (2000, p. 17) que:

Probablemente, si el profesorado de música, desde los primeros momentos de la escolaridad obligatoria, abordase la audición tanto de sonidos electroacústicos como acústicos en las experiencias de educación auditiva sistemática, el oído iría acostumbrándose a la riqueza tímbrica así alcanzada.

Parece deseable que los educadores logren ampliar el ámbito de preferencias musicales del alumnado, por medio del uso de experiencias de aprendizaje adecuadamente diseñadas. Frega (2000, p. 19) añade:

Creo firmemente que la música-arte contemporánea debe ser uno de los materiales de uso frecuente en nuestras aulas. Sobre todo si, como siempre afirmamos, la escuela debe estar interconectada con el entorno al que pertenecen nuestros educandos.

Delalande (2008, p.11) piensa que desde que se desarrollaron las tecnologías del sonido, tanto para crear como para escuchar, las prácticas musicales han experimentado cambios muy profundos a los que la educación ha de aprender a sacar partido.

Sin embargo, los programas utilizados en la educación musical a menudo no pasan de Strawinsky o saltan de Mahler a la música pop. En una entrevista realizada por Rodríguez (2000), el compositor Jesús Villa Rojo manifestaba que “la enseñanza musical vive al margen de lo contemporáneo”.

Es importante que el alumnado tenga una formación integral de la música actual para que pueda disfrutarla. Y, para ello, es necesario realizar un esfuerzo educativo que cubra el vacío entre las creaciones musicales contemporáneas y el consumo cultural de la actualidad.

Parece deseable, como declara Dibelius (2004, p.351):

Que la música llegue a la gente, agrupada para escuchar, sin arrogancia, libre de prejuicios y falsas expectativas: a una sociedad democrática de individuos libres y con capacidad de decisión propia que se hermanan con ella y a través de ella.

1.2.2. Desarrollo de la expresión con la música contemporánea.

Parece necesaria una concepción didáctica diferente de la enseñanza musical donde la pedagogía no se base en la transmisión del lenguaje musical sino que la adquisición de los contenidos en el aula de música se consiga con el descubrimiento, la manipulación y la experimentación sonora teniendo en cuenta la evolución psicológica del alumnado (Piazza, 1978, Delalande, 1995) y la clase de música se base en una enseñanza práctica donde los estudiantes tomen parte de forma activa. Porque la música se escucha y se hace. El aprendizaje es más eficaz cuando los estudiantes pueden participar activamente en situaciones reales e interactuando con los otros miembros del grupo. Por eso, es necesario diseñar procedimientos y estrategias que capten la atención y el interés del alumnado (Centeno y Martín, 2000).

El lenguaje contemporáneo se integra y absorbe sin necesidad de un conocimiento teórico previo y, en ese sentido, resulta más asequible que el lenguaje musical tonal que requiere una formación precisa. Este aprendizaje, fundamentado en la propia experiencia del sonido y de la creación, y no en los fundamentos teóricos, propicia en el alumnado una experiencia divertida y gratificante, muy interesante por su carácter lúdico y concede un marcado carácter inclusivo a la música contemporánea.

En una entrevista realizada por Giráldez (2010a), Delalande declara que debemos aprovechar la oportunidad histórica que se nos presenta, gracias a la aparición de la música sin notas ni solfeo, para desarrollar conductas musicales universales.

La búsqueda de nuevos sonidos y nuevos objetos sonoros es una actividad accesible a todos los estudiantes: Gritos, susurros, silbidos, suspiros, risas, carraspeos, toses, sonidos deslizantes, dentales, labiales, percusiones vocales, clusters, percusión corporal, etc. Descubrir, crear, investigar con los objetos sonoros, manipular, clasificar y reproducir sonidos y estructuras a partir de fuentes sonoras muy diversas son actividades integradoras y propiciarán, en el aula, el ambiente de libertad y seguridad necesario para que exista la motivación hacia el hecho artístico, logrando, de esta manera, un alumnado más motivado, sensible y creativo.

Akoschky (1988) propone que numerosos objetos de uso cotidiano pueden constituir un material sonoro de ricas posibilidades en los diferentes niveles de la creación musical. Estaremos educando la sensibilidad de nuestros alumnos, abriendo sus oídos, preparando productores y oyentes de música más inteligentes y sensibles, acortando distancias entre la música y el hombre de hoy (Akoschky, 2005, p. 16).

Díaz (2002) destaca la importancia del uso de las nuevas músicas en la educación. Defiende las enormes posibilidades educativas que nos ofrecen las nuevas estéticas musicales no sólo en los recursos vocales, la percepción y la interpretación en grupo sino, principalmente, en las capacidades de expresión y creación.

...la enseñanza musical en España, aún hoy, sigue manteniendo unas pautas principalmente tradicionales. Algunos maestros de música continúan enseñando con una pedagogía basada únicamente en la música tonal y no se arriesgan a impartir y mostrar a sus alumnos otras estéticas contemporáneas, olvidando que los niños tienen una capacidad increíble para absorber todos los lenguajes y estilos, siempre que se expongan de forma progresiva y didáctica (Díaz, 2002, p.30).

Sin embargo, la música contemporánea tiene una escasa presencia en la educación musical. Laborda (1992) señala, como posibles causas, la falta de una formación adecuada del profesorado, el distanciamiento de la mayoría de los responsables de la educación hacia los contenidos de la música contemporánea y el escaso interés que los medios informativos prestan a los nuevos lenguajes musicales.

1.3. *La música contemporánea en el desarrollo de las competencias educativas.*

El uso de la música contemporánea en el aula puede contribuir al desarrollo de las competencias educativas generales y de las competencias educativas básicas.

La música contemporánea, con su variedad y eclecticismo, permite que el alumnado aprecie y conozca diferentes estilos y expresiones artísticas. De esta manera y al emplear los elementos constitutivos de los nuevos lenguajes musicales contribuye al desarrollo de la competencia cultural y artística.

Por medio del trabajo cooperativo en diferentes actividades y al trabajar en pequeño y en gran grupo, respetando los gustos y preferencias de los demás se desarrolla la competencia social y ciudadana del alumnado.

El uso de las nuevas tecnologías para buscar información, conocer y escuchar las obras contemporáneas o para realizar actividades de composición con los nuevos lenguajes contribuye a la competencia en el tratamiento de la información y en la competencia digital. Debemos señalar, en este punto, las aportaciones de Delalande (2007, 2008) y de Burnard y Finney (2008). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación constituyen un nuevo recurso para la creación y la difusión musical y posibilitan la conexión del profesorado y el alumnado con un mundo musical más amplio y diverso (Giráldez, 2010b).

En palabras de Giráldez (2010c, p. 83), “las TIC deben considerarse una herramienta más al servicio de los grandes ámbitos del aprendizaje que conforman la materia; es decir, la audición, la interpretación musical, la creación musical y la investigación”. Se trata de prever su integración sistemática en las actividades que pueden enriquecerse con su uso.

También se puede desarrollar la autonomía e iniciativa del alumnado utilizando el criterio personal en la selección de obras determinadas de las nuevas estéticas contemporáneas y al dialogar y valorar las ideas y opiniones de los demás estudiantes.

Según la actividad realizada, será necesario su planificación y organización y se aplicarán diferentes estrategias propias del aprendizaje musical, como la memoria auditiva, que desarrollaran la competencia denominada “aprender a aprender”.

La competencia en comunicación lingüística se puede realizar a través de la lectura comprensiva de textos especializados e, incluso, de programas de conciertos de música contemporánea.

En lo referente a la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, la música contemporánea puede utilizarse para sensibilizar en el uso del sonido y del silencio, de la contaminación acústica y, también, con contenidos relativos a diferentes usos de la voz. Podemos recordar los trabajos realizados por Schafer (1967, 1969, 1970) o Reibel (1984).

La competencia matemática puede tratarse con el movimiento del discurso y la métrica en las obras de música contemporánea.

En definitiva, podemos utilizar la música contemporánea en el aula y realizar diferentes actividades que contribuyan al desarrollo de las competencias educativas, sin olvidar las propuestas de los pedagogos e investigadores de la segunda mitad del siglo XX y de la actualidad.

1.4. *La formación del profesorado en música contemporánea.*

Muñoz (1996) señala la figura del docente como un sujeto inquieto, en continua información y formación y destaca la necesidad de poner al estudiante en disposición de apreciar y disfrutar la música contemporánea.

¿Cómo no enseñar la música de su tiempo a los protagonistas de este siglo?, ¿por qué caer en el consabido error de preparar a las personas de hoy únicamente con las herramientas del ayer?... Sincronicémonos con nuestro propio siglo (Muñoz, 1996, p. 118).

Díaz (1998) declara que el educador musical de hoy debe asumir su papel frente a la gran diversidad de experiencias musicales-sociales de los avances de la ciencia, del arte, de los medios. Es importante que nos interese por los diferentes lenguajes musicales, que los conozcamos y los entendamos. Así mismo, el educador deberá interesarse por despertar el interés del alumnado hacia la música de tal manera que sea capaz de aprender a conocerla, amarla, comprenderla, interpretarla y necesitarla (Díaz, 1998, p. 84).

Sin embargo, la educación musical de la mayoría de los docentes se basa en principios pedagógicos musicales correspondientes al siglo XIX. Gran parte del profesorado no se encuentra preparado para tratar la música cuyos parámetros se escapan de lo convencional.

Un aspecto de máxima importancia para comprender la dificultad que encuentran los nuevos modos de expresión musical para ser introducidos en los planes de estudios, tanto de los centros de enseñanza general, como de enseñanza especializada, es la actitud del profesorado y del alumnado ante este tipo de música, que cuenta incluso con la existencia de prejuicios ante la misma. El desarrollo o cambio de actitudes está estrechamente relacionado con el conocimiento que se tenga de la música. Para poder apreciar la nueva música es necesario conocerla y en el caso del profesorado se ha debido de producir un paso más complejo, saber enseñarla (Ordoñana et al., 2006).

Para mejorar la formación de los docentes en la música contemporánea, Hemsy de Gainza (1995, p. 22) realiza las recomendaciones siguientes: que participen activamente en talleres de música contemporánea conducidos por un compositor o un pedagogo especializado; que constituyan grupos de trabajo para analizar y comprender las diferentes propuestas pedagógicas y se animen a ponerlas en práctica en el aula; que asistan, solos o con su alumnado, a conciertos didácticos comentados sobre música contemporánea; que conozcan y escuchen grabaciones de música contemporánea; y que interesen a las autoridades educativas locales para organizar encuentros, seminarios, etc. donde interactúen docentes musicales y compositores y traten modos de actuar para lograr la inclusión de la música contemporánea en la educación.

Cureses (1998) apreció en su investigación que los docentes manifestaban la inexistencia de una orientación específica en torno a la didáctica de la música contemporánea. Sin embargo, concluyó que la música contemporánea y su didáctica suscitaba interés entre la totalidad del profesorado de Secundaria, que se manifestaba dispuesto a abordar su práctica, sugerir procedimientos e incorporar elementos innovadores, de una manera muy positiva.

En la investigación realizada por Oriol en el año 2000 en la Comunidad de Madrid se aplicó un cuestionario a 145 maestros especialistas de educación musical, pertenecientes a colegios públicos, concertados y privados. Se trataba de averiguar, entre otras cuestiones, qué tipo de propuestas de pedagogía musical utilizan con más frecuencia los profesores de música de la enseñanza general y, posteriormente, su influencia actual en la educación musical. El dato referido a los métodos pedagógicos de la segunda mitad del siglo XX fue desalentador: Sólo el 2,86% del profesorado preguntado manifestó utilizar el método de un pedagogo que basa sus propuestas en la música contemporánea, R. Murray Schafer. El investigador concluyó que el profesorado está totalmente influido en sus planteamientos didácticos por los métodos provenientes en su mayor parte de Europa, que han aprendido fundamentalmente a través de cursos y cursillos.

Muñoz (2003b) constató en su investigación el desconocimiento de los profesores de los nuevos lenguajes musicales, por el propio proceso educativo en el que se han formado, y sugirió la necesidad de la presencia de la música contemporánea en la educación musical.

Mateos (2007, pp. 189-190) describe los obstáculos que los docentes deben superar para utilizar la música contemporánea en el aula: los conceptuales, es decir, el profesorado debe conocer la música contemporánea más allá de la mera audición, al igual que ocurre con la música de cualquier otro período histórico; los obstáculos procedimentales, que hacen referencia a comprender la utilidad del uso de la música contemporánea en la educación y los procedimientos para ello; y los obstáculos actitudinales, que suponen la apreciación del docente de la música contemporánea y de la necesidad de su uso en el aula.

También Boal, Ilari y Monteiro (2007) comprobaron en su investigación que el profesorado tenía un escaso conocimiento de la música contemporánea, que raramente era usada en el aula.

Creemos que el profesorado debería conocer la música contemporánea y las propuestas metodológicas basadas en ella para poder transmitirla a su alumnado, de manera que todos sean posibles consumidores de esta música. El educador musical debe hacerse un oído nuevo (Delalande, 1995).

Los docentes necesitan conocer el nuevo planteamiento que debe hacerse en el área de música, no ciñéndose a la historia de la música basada en audiciones, ni a conceptos propios del solfeo, y sí como medio de expresión y comunicación, aprovechando la riqueza que nos proporciona la música de vanguardia, así como la utilización de los medios audiovisuales y la informática como medio de experimentación con el sonido, todo ello buscando un enfoque interdisciplinar (López, 1995, p. 55).

Es importante el compromiso del profesorado con la música contemporánea y con el interés de ayudar al alumnado a conocer y comprender su lenguaje sonoro. Porque una sociedad que se considera culta y moderna, de la misma manera que se sirve de la técnica de su tiempo, debe conocer su arte y no puede quedar al margen de una educación musical actualizada (Muñoz, 2003 a).

1.5. *Propuestas pedagógicas basadas en la música contemporánea.*

Durante el siglo XX, en la educación musical se fue imponiendo la vivencia sobre la teoría. En palabras de Hemsy de Gainza (2004), desde el punto de vista de la educación musical el siglo XX podría ser denominado “el siglo de los grandes métodos” (2004, p. 74).

Díaz (1998, p.86) recuerda que:

Ya a comienzos del siglo XX, grandes pedagogos musicales como Dalcroze, Martenot, Kodaly, Orff, Willems, etc. rompieron con los esquemas rígidos de una enseñanza de la música basada en la teoría y la práctica solfística e instrumental para conducirnos a una formación musical en el que al “sentir” se le concedía mayor importancia que al “teorizar”.

Estos pedagogos se basaron en la participación activa del alumnado con propuestas dirigidas al discurso musical métrico-tonal. Enseñar y aprender comenzó a ser vivenciar y aprender, jugar y aprender, explorar y aprender, explorar para descubrir y, desde allí, conocer y reconocer.

En la década de los 60 surgió una generación de pedagogos directamente comprometidos con los procesos creativos y, en especial, con la búsqueda de un lenguaje musical contemporáneo para el alumnado. La música contemporánea y el desarrollo de la creatividad musical comenzaron a ser las propuestas dominantes. Miraron al aula como un espacio para la experimentación, búsqueda y creación. No querían enseñar música sino hacer música en la escuela. Es un estilo diferente de educador, con una metodología distinta, donde el riesgo forma parte de la enseñanza significativa. Importa menos llegar al resultado deseado que haber transitado un camino de reflexión y pensamiento autónomo (Espinosa, 2007).

Toman como punto de partida las renovaciones de la música contemporánea y utilizan la apertura del mundo sonoro y el uso de nuevos instrumentos y materiales no convencionales para producir sonidos, realizan propuestas de creaciones colectivas con dinámicas grupales novedosas en la escuela y proponen, además, la familiarización con las obras musicales contemporáneas. Pretenden favorecer la comprensión del lenguaje musical contemporáneo a través de la exploración sonora, de la escucha y de la práctica instrumental y/o vocal (Díaz, 2010).

En sus trabajos buscan la revalorización del sonido y el silencio, la nueva actitud de escucha, la ampliación del hábitat musical incorporando el entorno y la naturaleza, el uso de la tecnología en la producción musical y la introducción de nuevos sistemas de signos para escribir música. El sonido es el denominador común de esta nueva forma de actitud de escucha y de producción sonora.

Los compositores contemporáneos liberan al lenguaje sonoro de las reglas compositivas que impone la tradición y encuentran en el aula de la enseñanza general un espacio propicio para hacer música con los “no músicos”. Quieren que el alumnado acceda a la música desde la exploración del mundo sonoro, desde la improvisación y la creatividad. Se aprende la música desde el desarrollo de las aptitudes musicales naturales, centrando la actividad en la audición, la creación y la invención a través del juego más que sobre la asimilación de un repertorio o de técnicas para la interpretación instrumental. Sienten la necesidad de dotar a la enseñanza de un carácter práctico, activo, creador y dinámico.

La música actual es para todos...hay una gran cantidad de actividades musicales que pueden ser realizadas por personas que no tuvieron un adiestramiento musical convencional... con frecuencia olvidamos que los artistas de cualquier tipo (hasta los profesionales más avanzados) deben comenzar por la experimentación de las ideas y los materiales. No trabajan según reglas: trabajan por imaginación y experimentación, modelando sus materiales para adecuarlos a las ideas que imaginaron (Paynter, 1991).

Casi todos los pioneros de la pedagogía de la música contemporánea son compositores. En Canadá destaca R Murray Schafer, en Francia, Pierre Schaeffer, Francois Delalande y Guy Reibel y en Inglaterra, George Self, Brian Dennis y John Paynter.

En Alemania, Lili Friedermann publica en 1969 su trabajo sobre “Improvisación colectiva como estudio y configuración de la música nueva”, iniciando así un movimiento pedagógico que más tarde incluiría a Mauricio Kagel.

En los Estados Unidos se crea el “Contemporary Music Project” (for Creativity in music education), que con el liderazgo del compositor Norman Dello Joio y el educador Robert J. Werner desarrolló una intensa y efectiva labor en distintas universidades y centros educativos para promover el acercamiento entre compositores y pedagogos y actualizar la educación musical, durante un largo y fructífero período que abarca los años 1963-1974.

En la década de los sesenta comienza la experimentación sonora a nivel educacional en Suecia donde destacan Folke Rabe (1935) con su obra “What??” (Erickson, 1975) y sus trabajos con Jan Bark (1934).

En el año 1971, durante las Terceras Jornadas organizadas por la Sociedad Argentina de Educación Musical- con la presidencia del maestro Rodolfo Zubrisky- conjuntamente con el Segundo Seminario Internacional de Educación Musical de la ISME (International Society for Music Education) se realiza la primera experiencia que promueve el contacto activo entre pedagogos musicales y la generación de compositores de vanguardia de Argentina con el fin de integrar definitivamente la música contemporánea en la educación musical.

A partir de mediados de la década de los 70, un elevado número de educadores musicales en diferentes países de Europa y América, proponen diversas e interesantes fórmulas para integrar los principios, materiales y técnicas de la música contemporánea en todos los niveles y formas de la enseñanza musical.

Los pedagogos contemporáneos han ampliado los recursos para hacer música con técnicas y enfoques instrumentales simples, ofreciendo oportunidades a personas que quieren cantar o tocar por el simple placer de hacerlo, partiendo de los materiales que disponemos y usando la imaginación y la creatividad como soporte fundamental de la exploración. Cualquiera puede tomar parte en este nuevo camino.

1.5.1. R.M. Schafer: La sensibilidad acústica y la improvisación musical.

R. Murray Schafer (1933) tiene un enfoque renovador de la educación musical. Revisa y se replantea las ideas y los conceptos tradicionales sobre la música y la creación musical, experimenta libremente con los sonidos después de promover una mayor sensibilización y conciencia frente al entorno acústico, restituye la fluidez de comunicación entre la música y las demás artes, manifiesta la increíble riqueza del lenguaje hablado y propone la escucha sensible y atenta de los compositores de la actualidad. Tiene una doble mirada, pedagógica y ecologista: Por un lado, el sonido como materia prima del discurso es un objeto sensorial digno de ser entendido en sus componentes de color, especialidad, textura, etc. y su rol en la narrativa musical es tan atrayente como lo fueron en otras estéticas las relaciones tonales; por otro lado, el sonido como componente del ambiente necesita ser resguardado y protegido del mal uso.

Es el compositor pedagogo que rompió las barreras entre música generada por la labor del erudito y música de la mano de todos. Así también fue el impulsor de la ecología acústica y su concomitante riesgo como es la polución sonora (Díaz, 2010).

Realiza estudios sobre el medio sonoro y su relación con el hombre y se interesa por la legislación sobre el ruido. Quiere sensibilizar al alumnado, enseñarles a escuchar, a discernir, a elegir, a componer música. Insiste permanentemente, a través de una práctica activa y motivadora, en la necesidad de escucharse a sí mismo, de aprender a pensar y descubrir lo personal de cada uno, de aportar ideas propias, de la autocrítica positiva.

Propone una actividad pedagógica basada en la experimentación y en la creatividad. Propugna ubicar la creatividad musical en el corazón del currículo. Se trata de aprender y comprender procesos y secuencias, no como fórmulas o modelos aptos para ser repetidos fríamente hasta agotarse en la práctica pedagógica. Es algo que orienta a seguir buscando, experimentando, recreando. Su método consiste en abrir caminos de descubrimiento, revelación, acción y comprensión. Genera espacios para el aprendizaje y la reflexión.

Este tipo de pedagogía no es el producto exclusivo de la actividad o de la creatividad del maestro sino que surge del libre juego y de la más democrática relación entre él y su alumnado.

En sus libros desarrolla distintas propuestas: música y creación musical en *El compositor en el aula*, la experimentación sonora a partir de la sensibilización con el entorno acústico natural en *Limpieza de oídos* y *El nuevo paisaje sonoro*, la relación del lenguaje musical con el lenguaje cotidiano en *Cuando las palabras cantan* y una reflexión sobre la pedagogía musical abierta en *El rinoceronte en el aula*.

En su obra *El rinoceronte en el aula* (1975) trata la concepción de la música como una disciplina que simultáneamente libera energías creadoras y educa la mente para la percepción y el análisis de las propias creaciones.

Para trabajar la música en el tiempo presente es necesaria la creación. En una clase programada para la creación, el profesor debe planear su propia extinción. Puede iniciar una situación haciendo una pregunta o planteando un problema; a partir de ahí, su papel ha terminado. Podrá continuar participando del acto de descubrir, pero ya no como docente, no como la persona que ya conoce la respuesta. El profesor o profesora debe orientar la clase haciendo una pregunta o planteando un problema que debe admitir tantas soluciones como estudiantes haya en el aula. La clase debe convertirse en una hora de mil descubrimientos y el secreto está en la pregunta formulada. Es la educación programada para la experiencia y el descubrimiento.

En su libro *El compositor en el aula* (1965) estudia la relación entre la composición contemporánea y la música escolar. Este trabajo está realizado con alumnado de una escuela secundaria, cuya edad oscila entre los 13 y los 17 años.

Nunca restringe el interés musical a un solo género. Según él declara, “esto es una diferencia entre la apreciación del arte y otros tipos de actividad intelectual” (1965, p. 7). En el arte se descubren nuevos objetos de interés que no invalidan en nada aquellos que fueron disfrutados anteriormente.

Como expresa Schafer (1965, pp. 8 - 9):

En todo arte reconocemos el hecho de que diferentes personas tienen diferentes gustos y opiniones y los toleramos...Nosotros tendemos a asociar ciertos tipos de arte con determinadas personas o grupos de personas y esto, sin duda, afecta nuestra apreciación...dejen que la música hable por sí misma, no a través de asociaciones. No debería permitirme jamás que los prejuicios me cieguen de tal forma que me nieguen a la audición...La música no es propiedad privada de cierta ente o grupos. Potencialmente, cada pieza de música fue escrita para todos los hombres...lo que yo realmente quiero decirles es, ante todo, que tengan curiosidad por la música. No se contenten con estancarse en sus gustos musicales porque, como ya expliqué antes, no van a traicionar a sus antiguos favoritos al incorporar otros nuevos.

Para descubrir música interesante hay que ir en su búsqueda. El tiempo nos impone continuar con la adquisición de nuevos gustos musicales. Además cree que son necesarias la curiosidad y el coraje: La curiosidad para ir en busca de lo nuevo y el coraje para desarrollar los propios gustos sin reparar en lo que los demás puedan decir o pensar:

Escuchar música es algo profundamente personal y en una sociedad como la actual, que se desplaza hacia la uniformidad y el convencionalismo, se requiere verdadero coraje para descubrir que uno es un individuo con una mente individual y con un gusto individual en el arte (1965, p. 10).

También destaca la importancia de la organización y la intención en la creación musical:

El hecho de que un compositor lo haya concebido le da un carácter muy diferente a los ruidos que escuchamos en la calle, por ejemplo...Hay una enorme diferencia entre si el sonido es producido con la real intención de ser escuchado o no. Los sonidos en la calle no son producidos para ser escuchados: son incidentales (1965, p. 18).

De esta manera, define la música como una organización de sonidos producida con la intención de ser escuchada. Cree que es importante liberar las dotes improvisatorias del alumnado. Concede una gran importancia a la creatividad musical.

Todos somos productores de sonidos. Entonces todos tenemos un papel que interpretar para mejorar su orquestación. Primero aprendemos a escuchar, luego aprendemos a pensar los sonidos; y finalmente comenzamos a organizarlos en modelos más satisfactorios (1965, p.128).

Y defiende que lograr que el alumnado aprenda a escuchar es un paso muy importante en la educación musical. Los sonidos no sólo deben ser escuchados, sino que además deben ser juzgados y analizados.

En su obra *Limpieza de oídos* (1967) sostiene que los oídos deben ser limpiados como requisito previo a toda audición y ejecución musical. El oído está constantemente expuesto a una acumulación “in crescendo” de sonidos de todo tipo.

Se empieza prestando atención a los sonidos. El mundo está lleno de sonidos, pueden escucharse en todas partes...Una vez que los estudiantes hayan limpiado sus oídos lo suficiente como para escuchar los sonidos que los rodean, podrán pasar a una etapa más avanzada y empezar a analizar lo que escuchan (1967, p.7).

En su libro *Hacia una educación sonora* (1994) expresa la necesidad de aprender a escuchar y sensibilizar el oído y la importancia de conocer los sonidos del entorno y conocer la totalidad del paisaje sonoro. También recuerda la importancia del silencio:

Muchas filosofías y religiones del mundo recomiendan guardar períodos de silencio y contemplación para contrarrestar la prisa y la confusión de nuestras vidas...todos los ejercicios de audición nos llevan a la contemplación y al respeto por el silencio (1994, p.40).

En su obra *El nuevo paisaje sonoro* (1969) manifiesta la importancia de orientar el oído del oyente hacia el nuevo paisaje sonoro de la vida contemporánea, de familiarizarlo con un vocabulario de sonidos que podrá oír tanto dentro como fuera de las salas de concierto.

Induce a los estudiantes a percibir sonidos en los que antes nunca habían reparado, a escuchar los sonidos de su propio ambiente y los sonidos que ellos a su vez realizan en su medio. Y defiende la necesidad de la práctica musical:

Como músico práctico he llegado a convencerme de que sólo es posible estudiar el sonido haciendo sonidos, la música haciendo música. Todas nuestras investigaciones acerca del sonido deben ser verificadas empíricamente, produciendo sonidos y examinando los resultados (1969, p. 11).

Defiende la capacidad de cualquier estudiante de realizar una pieza musical original y denuncia que el síndrome del genio en la educación musical debilita la confianza del docente en la obtención de los resultados.

En su libro *Cuando las palabras cantan* (1970) continúa defendiendo el uso de la música como materia de creación y no sólo de mera recreación, en este caso, con la práctica vocal.

Siempre inquieto e interesado frente a la realidad sonora, para R. Murray Schafer cualquier propuesta es válida para echar a volar el pensamiento y la imaginación: sobre todo cuando se trata de estimular a los niños y a los jóvenes a vincularse con la música y el arte en general. Continúa aportando sus ideas en diferentes artículos (1996, 1997).

Su postura es próxima a los conceptos actuales que entienden la creatividad como habilidad al alcance de todos, que requiere entornos educativos de ventanas abiertas y construcción interactiva del docente con los alumnos (Díaz, 2010). Abordar la música a través de la creación cambia completamente las perspectivas y los métodos de la educación musical.

1.5.2. J. Paynter: La creatividad musical.

John Paynter (1944-2010) es el compositor contemporáneo que más aportaciones teóricas ha brindado a la educación musical. Sus trabajos se caracterizan por ofertar nuevas propuestas para el desarrollo de la música en la escuela común, a la vez que por sus aportaciones para la revisión del currículo de música y la fundamentación del aprendizaje de la música contemporánea en la escuela. Su legado constituye una referencia ineludible de la innovación educativa musical contemporánea. Esencialmente fue un músico práctico y un eficiente comunicador, tanto en su actividad docente directa como en sus escritos.

Es también el compositor que más trabajó de forma directa en las escuelas de educación general en las etapas de primaria y secundaria y en centros de iniciación musical de distintas regiones de Inglaterra, trasladando luego sus experiencias pedagógicas a escritos, investigaciones, conferencias y cursos en el Departamento de Música de la Universidad de York en el Reino Unido.

Defendió la importancia de la educación musical y de cuidar su lugar en la enseñanza general. Manifestó la importancia de la creatividad en el currículo. Es necesario mejorar el rol de la creatividad en el currículo de la escuela y el único camino para aprender sobre música es hacerla (Mills y Paynter, 2010, p. 98).

Insistió en la importante función de la música en la educación general, teniendo en cuenta el trabajo creativo que los niños pueden realizar con la música. Mientras la enseñanza tradicional se ceñía a la técnica instrumental y vocal y al estudio de la teoría musical y de la historia, él mostró que los niños pueden trabajar con sonidos para crear su propia música, a través de la exploración sonora y de la actividad de improvisación en grupo. Basó su pedagogía en el desarrollo de la creatividad y conectó la actividad del aula con los nuevos lenguajes de la música contemporánea. El alumnado aprende música componiendo, interpretando y reflexionando sobre sus propias realizaciones.

En su libro *Sonido y estructura* (1999) sugiere que un planteamiento creativo hacia el estudio de la música también podría sentar las bases para la apreciación del trabajo de compositores de cualquier época de la historia, incluida la actual.

Denuncia que en la educación musical no se concede gran importancia a la composición y, sin embargo, él la defiende como una actividad viable para el alumnado, tanto como otras actividades imaginativas y expresivas de gran aceptación en la enseñanza, como por ejemplo, en las artes plásticas. Cree en la importancia de que los estudiantes generen y desarrollen ideas musicales. La experiencia musical debe ser práctica, activa, participativa y creativa, “afilando nuestra sensibilidad a las posibilidades de nuestras propias ideas” (Paynter, 1999, p. 207).

Se posibilita así la visión del trabajo artístico desde dentro, como algo que tiene valor, en sí mismo y, también, la comprensión del trabajo de otros compositores y músicos.

En su obra *Sound and silence* (1975) manifiesta que los estudiantes pueden trabajar con los sonidos de forma imaginativa para crear su propia música, como también lo han hecho utilizando otros materiales en otras áreas artísticas.

En su libro *Oír, aquí y ahora* (1972) el autor defiende que la música contemporánea es para todos:

La palabra “música”, a su vez, comienza a tener un significado nuevo y más amplio a medida que se hacen sentir en el aula las influencias del mundo del compositor contemporáneo. Las oportunidades parecen infinitas (1972, p. 7).

Recuerda que la música ha sido considerada como una materia para “especialistas”, por la aparente complejidad de su lenguaje escrito y porque se ha puesto mucho énfasis en la ejecución.

Tomados juntos, estos dos hechos fueron más que suficientes para que aquellos que no tuvieron un adiestramiento musical sintieran que ésta es una actividad que les era completamente vedada (1972, p.8).

Defiende los principios musicales y educacionales que se hallan detrás de las nuevas experiencias y cree que los docentes deben animarse a experimentar y explorar, introduciendo en el aula el quehacer musical en una variedad de formas. Hay cantidad de actividades musicales que pueden ser realizadas por personas que no tienen un adiestramiento musical convencional.

...La música no es corcheas y negras. No es puntos en el papel: es sonidos. Primero están los sonidos y hay muchas maneras de crear música sin tener que anotarla para nada (1972, p. 7).

Expresa las posibilidades que ofrece la música contemporánea:

Los músicos del siglo XX han ampliado los recursos de la música con lo cual han hecho posibles más cosas musicales. Estas no son todas complicadas; muchas de ellas son muy simples y ofrecen oportunidades a gente que ni siquiera había soñado que le era posible hacer música (1972, p. 8).

Concede una gran importancia a la imaginación y la experimentación en la educación y cree que la creación musical contribuye a la autorrealización del alumnado.

...podemos empezar a estimular la experimentación con los sonidos. El primer objetivo del docente es el de abrir los oídos de sus alumnos. Los compositores actuales están explorando nuevas técnicas de producción de sonidos, descubriendo nuevas dimensiones para la posibilidad expresiva. Nos encontramos con que nuestros alumnos cubren parte del mismo terreno en sus experimentos...Por lo tanto, será útil, a medida que nuestros alumnos experimenten con sonidos, hacerles escuchar música de compositores de este siglo que hayan explorado un territorio similar...La ejecución de música sencilla en el idioma actual puede ser un “puente” útil mediante el cual se podrá alentar a los alumnos, que se resisten a algunos materiales de la clase de música tradicional, a que tomen un interés más profundo en la música en general (1972, pp. 11-12).

Declara que la educación y el arte deben marchar juntos y que los educadores debemos procurar que nuestro alumnado esté en condiciones de “leer” lo que los artistas, poetas y músicos nos tengan que decir a todos hoy en día. Piensa que se debe comenzar con los trabajos de los compositores del momento actual. Cree que a pesar de que aparentemente no experimentamos dificultad con la música del pasado, aún cuando surge de una sociedad y un entorno muy diferentes de los nuestros, nos sentimos confusos ante la música de nuestro propio tiempo. Estamos mucho más habituados al sonido de la música de épocas pasadas y al sonido de la música moderna.

Pero el arte supone la innovación en la expresión, en las ideas, la diversidad de pensamiento y expresión.

...el arte de nuestra época es para nosotros. Si hemos de comprender qué está ocurriendo en la música actual deberíamos comenzar, por lo menos, por convenir en su diversidad (1972, p. 14).

Paynter piensa que comprenderemos mucho más fácilmente en qué consiste esta música si hacemos nosotros mismos algunos experimentos musicales.

Transformando nuestras aulas en “talleres de trabajo” podremos explorar los sonidos de la música de nuestros días (Paynter, 1972, p. 25).

También cree en la importancia de la escucha musical y la percepción auditiva.

Al final se trata de esto en la música; es una manera de incrementar nuestra percepción, y la música en el siglo XX ha abierto las puertas de la percepción como nunca antes...Una palabra podría constituir la base de toda una pieza musical y, si nuestros oídos están abiertos, podríamos disfrutar de los variados esquemas sonoros tanto como disfrutamos la variedad de la melodía en una ópera de Mozart (1972, pp. 23- 24).

Recomienda comenzar el trabajo con los sonidos mismos, descubriéndolos y “recolectándolos”, probándolos, elaborándolos e imitándolos con la voz, con los instrumentos, experimentar con ellos variando sus características, desarrollar las ideas musicales, organizarlas, escucharlas y juzgarlas.

Pone énfasis en que la notación no es música y en que el desconocimiento del lenguaje musical no debe ser un impedimento para la realización de las prácticas musicales.

No sería de mucha utilidad hacer que nuestro alumnado explore los sonidos y experimente con ellos haciendo música en estilos del siglo XX, a menos que le procuremos así mismo una oportunidad de escuchar y tomar parte en obras de compositores del siglo XX. También nosotros debemos escuchar música contemporánea.

Cuanto más escuchemos, tanto más significativa se tornará...no sólo estamos en condiciones de ofrecer de inmediato a los alumnos una mirada introspectiva en la labor de compositores vivientes, sino que también podemos vincular las corrientes principales de la música actual con la labor experimental que realizamos en el aula (1972, pp. 68 y 69).

Y destaca, a menudo, el carácter inclusivo del uso de la música contemporánea en la educación:

En primer lugar, si la música ha de ser parte de la educación general debe comenzar en un punto en el cual todos nuestros alumnos puedan estar

comprendidos. La música del tipo que hemos estado considerando tiene tal variedad de posibilidades que puede ser abordada por cualquiera sin importar sus experiencias musicales previas. La nueva música permite una respuesta imaginativa y creativa, comprometiendo a los ejecutantes; desafiándolos (1972, p. 117).

Paynter es uno de los pedagogos que representa la concepción de integración de las artes aparecida en los últimos años del siglo XX. Sus ideas se instalan en lo que es hoy el arte: multimedial como producto estético sin fronteras y fuera de cánones de belleza propios de otras generaciones. Propugna de manera elogiada el acercamiento del arte a la educación de las mayorías (Díaz, 2010).

Las artes son más que esparcimiento y adorno. Constituyen una fuerza vital por la cual tomamos conciencia de verdades. Comprendiendo la labor de los artistas incrementamos nuestra propia sensibilidad. Entonces, el punto de partida probablemente más adecuado sea el de comenzar con la labor de los artistas, poetas y compositores vivientes (Paynter, 1990, p. 12).

Tanto R.M. Schafer como J. Paynter son exponentes del acercamiento progresista a la educación musical (Plummeridge, 2001), en el que se prioriza el desarrollo de ciertas cualidades mentales, como la sensibilidad, la imaginación, la creatividad y el sentido de la estética. El profesor se convierte en un guía que facilita la expresión y la creatividad del alumnado. Desde este enfoque, la educación permite la adaptación cognitiva y afectiva de los niños y niñas y las materias artísticas desempeñan una función importante. La educación musical debe ser para todo el alumnado.

1.5.3. B. Dennis: La clase activa.

Este compositor y pedagogo (1941-1998) concede gran importancia a las clases activas, la participación, la audición de paisajes sonoros, la experimentación con los sonidos y el desarrollo de la creatividad.

En su obra *Experimental music in schools: Towards a new World of sound* (1970) desarrolla nuevos métodos para la enseñanza musical creativa. Su libro *Proyectos sonoros* (1975) es su única obra traducida al español. Las piezas que él compone, sin excepción, son diseñadas para toda la clase.

...el trabajo creativo, a su vez, provee más que un conjunto de agradables actividades en el aula. Es una exploración del proceso creativo y conduce a un nuevo tipo de apreciación, no sólo de la música sino de la naturaleza, de nuestro medio ambiente, etc. Quizás conduzca finalmente a la integración de jóvenes audiencias con la música más reflexiva, en oposición a la más comercial, de nuestra época, y estimule una actividad activa-creativa hacia ella. Esta es la esperanza del autor (1975, p 9).

1.5.4. G. Self: La notación simplificada.

George Self advirtió que el alumnado con frecuencia abandonaba la escuela con escaso conocimiento de la existencia de la música culta de su propio tiempo. Denuncia el retraso de la educación musical con las nuevas estéticas.

Considera que cada docente de música deberá introducir a su alumnado en la música actual. Declara que se ha producido un descuido casi absoluto de la música de los últimos sesenta años, especialmente en el campo de la educación.

Cree que los estudiantes pueden componer e improvisar piezas en grupo y absorber gran parte del idioma de la música contemporánea sin una instrucción formal. Y expresa la importancia de relacionar el trabajo del aula con el pensamiento musical actual.

Manifiesta las ventajas de la notación simplificada que puede ser empleada en la música contemporánea, dado que se ocupa más del timbre y de la textura, en vez de la melodía y del ritmo exacto para los cuales fue diseñada nuestra notación convencional.

Además de la audición y la ejecución a la que se suele conceder importancia en la educación musical, Self considera fundamental el desarrollo de la creatividad.

1.5.5. P. Schaeffer: Los objetos musicales.

Como hemos comentado anteriormente, P. Schaeffer (1910-1995) junto con P. Henry, está vinculado al origen y desarrollo de la música concreta y a la utilización formal de sonidos y ruidos pregrabados.

Expone su pensamiento en sus obras *En busca de una música concreta* (1952) y en el *Tratado de los objetos musicales* (1966). Éste es el resultado de una investigación acerca del sonido que el autor realizó en los años cincuenta y sesenta. En él realiza una clasificación y una descripción del mundo sonoro y expone la tipología, la morfología y la caracterología de los objetos musicales.

Da importancia a tener una perspectiva abierta ante la escucha.

Una música rigurosamente construida debe ser inteligible. Sólo se oponen a ello nuestros hábitos y nuestra obstinación en conducirla a un lenguaje tradicional (Schaeffer, 1998, p. 22).

1.5.6. F. Delalande: El juego sonoro. Y el sonido con el uso de las nuevas tecnologías.

Su libro *La música es un juego de niños* (1995) nació de las investigaciones llevadas a cabo por el Groupe de Recherches Musicales” (GRM) del cual F. Delalande era responsable. Sus investigaciones se refieren al análisis de la música renovada por la electroacústica, a las conductas musicales en general y, en especial, a los juegos sonoros infantiles. Defiende que los comportamientos musicales, incluso en el adulto, están muy próximos a los comportamientos de juego del niño. La exploración de los cuerpos sonoros, la significación y la regla son los tres aspectos de la práctica musical que corresponden a las tres formas de la actividad lúdica infantil, tal como las define Piaget.

La investigación del sonido y del gesto no es sino un juego sensorio-motor, la expresión y la significación en música se aproximan al juego simbólico y la organización es un juego de regla (1995, p. 16).

Cree en la importancia de desarrollar el sentido musical y creativo. Se trata de descubrir y alentar comportamientos espontáneos y guiarlos lo suficiente para que tomen la forma de una auténtica invención musical.

Declara que, hoy en día, reservamos el calificativo de “musical” a lo que sabemos describir en términos musicales. Parece que al docente le faltan palabras para escuchar. Por eso aboga por la “pedagogía del despertar”, con una escucha abierta, un vocabulario abierto, una notación abierta. La búsqueda, la curiosidad, el interés por el sonido mismo desarrollarán la sensibilidad y el juicio crítico y se logrará el despertar musical, donde el medio sonoro es una sorpresa constante.

Destaca la importancia de que el alumnado haga música para que, luego, la escucha sea motivada. El despertar musical se debe basar en la producción sonora. Se interesa por la materia del sonido, el gesto y el movimiento. Y manifiesta la importancia de abrirse a todas las músicas, a la Música con mayúsculas.

Piensa que la creación nace del juego. Y esa actividad de producción determina a su vez una curiosidad por escuchar piezas de referencia y lograr una escucha activa y motivada.

Me parece que son dos objetivos que se persiguen separadamente: hacer conocer lo esencial del repertorio y dar algunos rudimentos de práctica. Se olvida entonces un tercero, a mi juicio el principal que, por otro lado, es la condición para alcanzar los dos primeros: hacer nacer el deseo. Ponemos verdaderamente el carro delante del caballo si no creamos en primer lugar un verdadero apetito de música, un deseo de hacerla y escucharla. De modo que escuchar discos no sea sino una respuesta a una expectativa que se haya construido voluntariamente y de manera consciente y controlada (1995, p. 102).

Expresa la importancia de la escucha para fomentar la tolerancia y la calidad de las relaciones grupales así como para la formación del gusto y de la exigencia artística. Cree que es necesario adquirir el hábito de escuchar la música propia con discernimiento y con oído analítico y transferir luego ese hábito a la escucha de las grabaciones.

Defiende la necesidad de desarrollar la sensibilidad y la invención musical y de desarrollar aptitudes para la producción y la escucha. La invención en conjunto es una experiencia muy especial en la música.

...se trata de incitar al niño a una búsqueda musical, proponiendo dispositivos gracias a los cuales su imaginación musical va a desarrollarse en una dirección que, por principios, no habrá sido predeterminada. El educador va a encontrarse en una situación de incitador y de observador. Creará las condiciones para que aparezcan propuestas, para que la crítica nazca por sí misma y sea exigente, para que los proyectos sean cada vez más ambiciosos y los resultados cada vez mejor dominados (1995, p. 160).

El desarrollo de las conductas musicales consistirá en estimular y enriquecer estas formas de juego sonoro. Los estudiantes, en el aula de música, deben explorar los cuerpos sonoros, encontrar en ellos una significación y gozar con su organización. Los gritos, los susurros, las melodías libres, la búsqueda de nuevos sonidos, timbres y nuevos materiales son actividades accesibles a todos los estudiantes. Desde muy pequeños se acostumbrarán a crear, manipular, investigar, reconocer, reproducir, clasificar, y escuchar sonidos y estructuras a partir de fuentes sonoras diversas. Serán actividades integradoras que motivarán hacia el hecho artístico. Serán unos niños más motivados y creativos que conocerán la música a través de la composición, la interpretación y la audición.

También subraya la importancia que tienen las nuevas tecnologías y las múltiples posibilidades que ofrecen en el campo de la educación musical. Desde la década de los 80 se puede manejar el sintetizador con la ayuda de un ordenador y desde los años 90 los ordenadores incluyen excelentes sistemas de sonido.

La irrupción de las tecnologías del sonido aún no ha terminado de transformar ese hecho social que denominamos música, ni de modificar en profundidad las condiciones de la pedagogía musical (Delalande, 2008, p. 7).

Destaca cómo la utilización del ordenador en el aula de música ha supuesto un importante avance porque, junto a las actividades habituales, ha permitido introducir prácticas nuevas de aprendizaje como la audición instrumentada y la composición de música sobre un apoyo (Delalande, 2008, p. 75).

En palabras de Díaz (2010a, p. 74) “su propuesta en torno al tratamiento del sonido, del objeto sonoro y del ordenador de la mano de los niños, genera una filosofía de la educación para el siglo XXI acorde con los avances tecnológicos.”

Piensa que la irrupción de las nuevas tecnologías en la música ha dado lugar a un “gusto” por el sonido como un valor estético prioritario.

Desde que se desarrollaran las tecnologías del sonido, tanto para crear como para escuchar, las prácticas musicales han experimentado cambios muy profundos a los que la educación ha de aprender a sacar partido (Delalande, 2008, p.11).

1.5.7. G. Reibel: La voz.

Guy Reibel (1936) realiza diversas experiencias sonoras con el empleo de la voz. Parte de la idea de que en la música contemporánea se ha producido un cambio profundo en el concepto de música, de sonido y de fenómeno sonoro en general. Cree que es importante el sonido en sí mismo, como una materia y una forma, y sus relaciones profundas con el cuerpo, el gesto y sus efectos múltiples (1984, p. 17). La música es el arte de los sonidos.

Manifiesta que la educación se ha dedicado a las músicas del pasado y no a las músicas actuales y se ha descuidado la creación. Piensa que “la creación y la enseñanza son complementarias y caminan a la par” (1984, p. 10). La música actual debe ir pareja a la sociedad y contactar con el público joven a través de la educación.

Es extremadamente peligroso dejar que la creación se separe cada vez más del público (especialmente joven) y convertirse, de alguna manera, en marginal en el conjunto de la actividad musical. ¿Quién es el responsable de esta situación? (1984, p. 13).

Cree, por lo tanto, que es fundamental que haya relación entre la enseñanza y la creación pero, en la práctica, son ámbitos separados el uno del otro. Piensa que los docentes deberían estar al día de las obras y corrientes nuevas para insertarlas en sus enseñanzas y que los dos problemas, el de la pedagogía y el de la creación quedarían resueltos.

Concede importancia a la búsqueda del sonido por la escucha y la invención musical por el gesto, como prácticas creativas nuevas. Se trata de vivir la música haciéndola, de descubrirla desde la manipulación directa, de la propia creación, utilizando todas las posibilidades expresivas, y supone “ventajas sobre una práctica habitual de aprendizaje y ejecución, que engendra a menudo actitudes estereotipadas” (1984, p. 18). Piensa que esta práctica musical contribuye a unir la pedagogía y la creación.

El punto de partida es la creación y el uso de la música contemporánea puede realizarse sin necesidad de ninguna formación musical previa. El objetivo no debe ser la adquisición de conceptos sino “la formación del sentido crítico y creativo personal” (1984, p. 22). Y declara que la opción creativa es anulada en el aprendizaje tradicional.

Utiliza la voz como un recurso básico, porque entiende que es un instrumento de fácil acceso y que no necesita un dominio técnico específico. Utiliza sus posibilidades tímbricas y presta atención especial a las vocales.

Realiza experiencias con grupos que carecen de conocimientos musicales. Se trata de encontrar el espacio de cada uno, de que cada uno escuche y se responsabilice de su acción sonora con respecto al resto de los componentes. El director sólo existe como incitador de ideas para su desarrollo y participa al igual que el resto. Es un “despertador y no un dominador” (1984, p. 28). Su papel tiende a desaparecer y es asumido por el grupo, de manera dialogada y compartida. Es importante la escucha mutua y la disposición espacial del grupo.

Señala como principales problemas en la educación musical de la enseñanza general la escasa formación de los docentes y el uso de métodos y repertorios alejados de la música contemporánea y basados en formas de músicas tonales de siglos anteriores. Y declara que es en las escuelas donde debe producirse un cambio profundo en los procesos de educación musical.

Cuadro 12 La música contemporánea en el aula

Inclusión de la música contemporánea en el aula: educación musical multicultural y poliestética.

La didáctica de la música contemporánea:

- Cercanía con el compositor.
- Pedagogía activa e inclusiva.
- Desarrollo de la percepción con la música contemporánea.

Escucha abierta y sin prejuicios del discurso musical.

- Desarrollo de la expresión con la música contemporánea.
Lenguaje accesible a todo el alumnado.
- Desarrollo de las competencias educativas.

La formación del profesorado en música contemporánea:

- Escasa formación del profesorado en la música contemporánea y en su didáctica.
- Necesidad de compromiso del profesorado con la música contemporánea.

Cuadro 13 Propuestas pedagógicas

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

BASADAS EN LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA:

- **R.M. Schafer:**
La sensibilidad acústica y la improvisación musical.
Necesidad de aprender a escuchar y sensibilizar el oído.
El profesor como orientador.
- **J. Paynter:**
Importancia de la educación musical y de la creatividad en el currículo.
- **B. Dennis:**
La clase activa y participativa.
- **G. Self:**
La creatividad y la notación simplificada.
- **P. Schaeffer:**
Los objetos musicales. Importancia de la perspectiva abierta ante la escucha.
- **F. Delalande:**
El juego sonoro. La pedagogía del “despertar”. Desarrollar aptitudes para la producción y la escucha. Posibilidades del uso de las nuevas tecnologías en la educación musical.
- **G. Reibel:**
Necesidad de la relación entre la enseñanza y la creación.
Experiencias sonoras con la voz. El director como incitador de ideas.

2. La música contemporánea en la investigación.

Tras realizar una amplia búsqueda en diferentes bases de datos (Web of Science, Psycinfo, ERIC, Latindex, TESEO) encontramos que no hay muchas investigaciones sobre la música contemporánea. Nos parece que ha sido objeto de interés y estudio, especialmente, desde la segunda mitad del siglo XX y con el cambio en la concepción de la pedagogía musical. Diversos educadores e investigadores han querido conocer su presencia en el currículo escolar, sus posibilidades didácticas, su aceptación y su comprensión por parte del profesorado y del alumnado, etc.

Varias investigaciones tratan sobre la música contemporánea en las diferentes etapas educativas. Han sido realizadas tanto a nivel nacional como internacional. Las presentamos a continuación, por orden cronológico.

2.1. Investigaciones realizadas en el ámbito internacional.

2.1.1. En Inglaterra, J. Paynter (1973-1978):

La música en el currículo de la escuela secundaria.

Uno de los proyectos más extensos de investigación en educación musical, del tipo de estudio de casos, fue realizado en Inglaterra, en la Universidad de York desde 1973, a lo largo de cinco años, por el pedagogo John Paynter y un equipo de cuatro personas y los resultados quedaron documentados en el libro de Paynter de 1982. Este autor mantuvo desde el principio que “las reformas educativas comienzan en el aula.”

El objetivo de la investigación fue explicar el lugar que le correspondía a la música en el currículo de la escuela secundaria. El equipo se preocupaba por la predominante debilidad del currículo de música en la escuela secundaria, que hasta ese momento parecía atender solamente a los intereses y aspiraciones de los estudiantes más musicales.

Creían que era necesario desarrollar un currículo fundamentalmente nuevo, que fuera accesible a todo el alumnado, que ofreciera oportunidades para desarrollar la imaginación, la sensibilidad, la expresividad y la creatividad, que ofreciera al alumnado la oportunidad de trabajar con el sonido, que adoptara puntos de partida no dependientes de un aprendizaje musical formal previo y que se centralizara principalmente en el quehacer musical. Y, para ello, defendían el uso de la música contemporánea en el aula.

Participaron alrededor de 200 escuelas de secundaria y desarrollaron ideas y materiales que adoptaron la forma de unidades de trabajo.

En 1975 se creó un banco de recursos que incluía los materiales del proyecto, artículos sobre los trabajos, documentos sobre los temarios y los cursos, y las fuentes de las publicaciones consideradas compatibles con la filosofía del proyecto.

En 1976, varios maestros participaron en un ejercicio que consistía en escribir sus opiniones sobre lo que consideraban “un buen desempeño en el aula” en la clase de música (Paynter, 1977).

El modelo de K. Swanwick para la estructura del currículo musical (1979) respaldó la postura del proyecto porque centralizó la clase de música en la composición y la ejecución.

Como resultado se obtuvo una mejor capacitación del profesorado y el proyecto llegó a su fin cuando los restantes docentes se ocuparon en diversos cursos y conferencias relacionadas con el tema.

2.1.2. En Francia, Y. Krier (1987): El repertorio de la música contemporánea.

En el transcurso del siglo XX, y más precisamente después de la Segunda Guerra Mundial, las peticiones de música contemporánea para su interpretación por instrumentistas aficionados fueron cada vez más frecuentes.

En 1987, Krier realizó una investigación en Francia en la que confirmó el escaso uso de la música contemporánea en la educación musical. Catalogó y analizó las partituras de música contemporánea y concluyó que el repertorio resultaba insuficiente y su difusión era escasa.

2.1.3. En Alemania, S. Bimberg (1987):

El cambio de actitudes hacia la música contemporánea.

Bimberg investigó sobre el cambio de actitudes hacia la música contemporánea y comprobó que las actitudes tanto del profesorado como del alumnado variaban a medida que aumentaba su conocimiento, siendo más favorable después de haber tratado en clase el ejemplo musical escuchado.

Era manifiesta la diferencia entre la opinión inicial, después de haber escuchado la pieza musical y la opinión después de haberla comentado en la clase, tras el análisis y la discusión, cuando ya la aceptación era mucho mayor. Las actitudes hacia la nueva música fueron cambiando y el alumnado comenzó a entender sus estructuras. También se reflejó que el profesorado tenía que cambiar su actitud hacia la música contemporánea y debía aprender cómo enseñarla.

Quedó así manifiesta la importancia de la formación del profesorado sobre la música contemporánea y su didáctica. Cuando se educa al alumnado en la nueva música, se le da la oportunidad de apreciarla.

2.1.4. En Brasil, B. Zagonel (1994):

El uso de la música contemporánea en clases con niños.

Zagonel incorporó la música contemporánea en clases con niños en Brasil. En su propuesta metodológica de iniciación musical utilizó el gesto corporal dentro de la producción del sonido. Su aplicación, tanto con los niños como con el profesorado, tuvo resultados muy positivos, lo que le llevó a proponer el uso de la música contemporánea en todos los niveles de la enseñanza.

2.1.5. En Portugal, G. Boal (2004) y G. Boal, B. Ilari y F. Monteiro (2007):

El uso de la música contemporánea en escuelas.

En su investigación, Boal constató la influencia de los contextos sociales y educativos en las pautas y rutinas de audición. La autora manifiesta que en el caso de los niños y los adolescentes, los contextos sociales y educativos del hogar y de la escuela son determinantes. En su opinión, en el hogar y otros contextos informales la música tiene principalmente funciones emocionales y sociales, mientras que en la escuela y en otros contextos formales tiene, sobre todo, funciones cognitivas.

Posteriormente, Boal, Ilari y Monteiro realizaron una observación empírica en escuelas portuguesas y brasileñas y apreciaron que la música contemporánea raramente es usada en las clases de música en actividades de audición, ejecución o composición y que las audiciones cotidianas de los estudiantes no incluyen ese repertorio. Los docentes mostraban un conocimiento escaso de la música contemporánea y, a su vez, los niños preferían estilos más familiares.

Además, investigaron las respuestas de los niños hacia la música “académica” del siglo veinte y sus preferencias por esta música. Dado que la preferencia musical se desarrolla con la edad, se compararon niños de diferentes edades (10-11 y 13-14 años). Los resultados mostraron que todos los fragmentos musicales y los compositores eran desconocidos para los participantes. La reacción de los niños hacia la música no fue muy favorable, aunque mostraron cierta apertura hacia ella. Los niños más pequeños mostraron, en general, una mayor tolerancia y apertura ante estos nuevos lenguajes y hacia estilos no familiares.

2.2. Investigaciones realizadas en el ámbito nacional.

2.2.1. M. Cureses (1998):

La didáctica de la música contemporánea en la educación secundaria.

Cureses declara que, aunque desde los años 80, las investigaciones musicológicas han avanzado significativamente en el estudio de la producción musical del siglo XX, existe una deuda pendiente en la pedagogía musical española con la didáctica de la música contemporánea.

En su investigación se propuso lograr una reflexión sobre el planteamiento de una didáctica de la música contemporánea en el aula y la problemática general y específica que comporta su puesta en práctica en los distintos niveles y ciclos, acorde con la demanda actual de la enseñanza de la música. Quería conocer los problemas derivados de una programación didáctica que incluya la música contemporánea y su aplicación efectiva en el aula en el marco educativo vigente, los problemas o dificultades que inciden de manera general en la práctica docente y las dificultades directamente relacionadas con la programación de la música contemporánea en el aula.

Esta investigación se llevó a cabo en el marco de la celebración de un curso dirigido a profesorado de música de primer y segundo ciclo de secundaria durante el curso académico 96/97.

Realizó un cuestionario con preguntas referentes a la secuenciación, temporalización, elaboración de unidades didácticas, propuesta de tareas prácticas, criterios de evaluación, los recursos y materiales didácticos, la dificultad para recibir cursos de formación especializada, etc.

Apreció cierta actitud de desidia, de resignación ante tantas dificultades y un esfuerzo notable por parte del profesorado para dar un nuevo enfoque pedagógico a la asignatura de música en la educación secundaria.

Señala como circunstancias contextuales que van a determinar la orientación de la práctica docente en la didáctica de la música contemporánea:

- Dificultades para disponer de materiales didácticos de actualidad y efectividad probada que escapen a la anécdota de tipo experimental y que raramente pueden encontrarse entre las publicaciones periódicas especializadas en el área. Quizás la práctica más habitual del profesorado sea la elaboración de materiales de procedencia muy variada.

- Inexistencia de un repertorio suficientemente amplio de materiales específicos de música impresa y adecuada al nivel del alumnado. Debemos citar la fundación de la Asociación de Compositores Sinfónicos Españoles (A.C.S.E.) en 1976, cuyos componentes realizaron un magnífico esfuerzo en pro de la difusión y acercamiento de la música contemporánea al aula y editaron gran cantidad de materiales, algunos para la iniciación y otros para el perfeccionamiento a nivel educativo de este tipo de música. Independientemente del mayor o menor grado de complejidad que contenían estas obras, el resultado fue que, en su mayoría, quedaron olvidadas en las bibliotecas de los centros a los que se enviaron.
- Problemas para encontrar materiales sonoros grabados. Existe un gran número de obras de música contemporánea de las que solamente se ha escuchado una versión, la del día de su estreno.
- Las dificultades técnicas reales para su puesta en práctica: desde el vocabulario específico, la familiarización con nuevas sonoridades y técnicas vocales e instrumentales y el acercamiento a grafías no habituales.

En la primera fase de la investigación, Cureses realizó un cuestionario sobre los conceptos y habilidades que los docentes consideran necesarios para un desarrollo adecuado de los contenidos propios del ámbito de la música contemporánea. Después, estableció unas conclusiones provisionales. Y, por último, teniendo en cuenta los resultados, se propuso una reorganización de los contenidos específicos sobre la música contemporánea.

La investigadora concluyó que la música contemporánea y su didáctica suscita interés entre el profesorado de secundaria, que se muestra dispuesto para abordar su práctica, sugerir procedimientos e incorporar elementos innovadores. Los docentes manifestaban la inexistencia de una orientación específica en torno a su didáctica y la carencia de recursos y materiales específicos. Las mayores dificultades operativas eran la escasez de cursos especializados, la falta de bibliografía específica y la falta de tiempo y de materiales didácticos.

Y propuso la inclusión de la música contemporánea desde el principio de la enseñanza, en los diferentes bloques de contenido. Sugiere el empleo de actividades de carácter eminentemente práctico y de complejidad restringida: Creaciones instrumentales con nuevas sonoridades, notaciones gráficas, improvisaciones, el uso de sonidos de altura indeterminada, nuevos recursos vocales, voz hablada y voz cantada, el uso de fonemas vocales y consonantes, onomatopeyas, los efectos a partir del empleo de la boca con carácter instrumental para conocer las posibilidades reales de la propia voz, el movimiento corporal, la creación de coreografías originales, la posibilidad de la grabación, el conocimiento de las tendencias y los compositores, su cronología, sus innovaciones, la audición y el análisis o

comentario de partituras y la comprensión de la aportación de las nuevas tecnologías a la música contemporánea.

Su investigación supone una aproximación a la problemática general y específica de la didáctica de la música contemporánea en el ámbito de la enseñanza secundaria, sin olvidar que la realidad educativa aporta sus propios elementos condicionantes e ineludibles.

Una vez asumidas las dificultades reales, la cuestión se centra sobre las posibles soluciones. Es necesario preguntarse si existe verdaderamente una voluntad de hacer frente a esa problemática que presenta la didáctica de la música contemporánea en la Enseñanza Secundaria: ¿Cuántos profesores de música están integrados realmente en un grupo de trabajo de cualquier signo? y ¿cuántos docentes pertenecen a un grupo de trabajo relacionado con el ámbito de la música contemporánea y su didáctica?, ¿incluimos normalmente en las clases las prácticas vocales o instrumentales representativas de la música contemporánea?

Cureses defiende la importancia de reflexionar sobre el tema y plantear la posibilidad de organizar y consolidar un grupo más o menos estable para un trabajo de investigación encaminado a mejorar la práctica docente de lo que aún hoy es una asignatura pendiente en las aulas.

2.2.2. E. Muñoz (2003):

La comprensión de la música contemporánea en los niños de educación primaria.

Muñoz realizó una investigación en Madrid para conocer la comprensión musical del alumnado de primaria ante las estéticas del siglo XX. Se preguntó si estamos educando a los estudiantes en la realidad de su tiempo.

En experiencias anteriores el autor había observado que, para los niños, los objetos sonoros eran extraños o diferentes hasta que reaparecían y su aceptación o rechazo se debía sobre todo a la buena o mala funcionalidad artística que podían desempeñar y al planteamiento de preparación y de presentación (2003a, p. 13). Por eso defiende que la receptividad auditiva del niño debería estar abierta a nuevas propuestas y la aceptación y el planteamiento crítico ante modelos no tradicionales, o más bien diferentes o simplemente nuevos, en muchos casos sólo habría de ser cuestión de tiempo.

Muñoz piensa que es necesario abordar un proceso educativo musical desde la realidad social, cultural y temporal en la que estamos. Cree que el alumnado del siglo XXI debe ser educado desde las propuestas estéticas de su tiempo, con un programa de enseñanza que se ocupe de los nuevos recursos musicales en un proceso de acercamiento a las tendencias de la música actual para lograr una formación acorde con el momento histórico. Porque la

educación debe realizarse desde la realidad social y temporal en la que se ha nacido y se vive (2003a, p. 145). Quitarse miedos, etiquetas y abrirse a mundos sonoros desconocidos debe ser un planteamiento esencial en la Educación Musical.

...es evidente que partiendo, por supuesto, de la etapa de Educación Infantil, hay que ofrecer en el aula de música hechos sonoros que sensibilicen a los niños y los doten de una actitud crítica para la apreciación de las estéticas de la música más cercana a su tiempo (Muñoz, 2003b, p. 65).

Este investigador, afirma que la mayoría de los procesos de enseñanza musical se basan en el lenguaje del pasado sin tener en cuenta las creaciones musicales más próximas (2003a, p. 11). Sostiene que este rechazo se debe a varios factores: por una parte, el rechazo social hacia la música de vanguardia; otro elemento es el propio proceso educativo en el que se han formado los profesores de música. El desconocimiento de la música posterior al siglo XIX impide enseñar algo de lo que ellos mismos están alejados y a lo que no dan mucho crédito; finalmente por el planteamiento metodológico a emplear en el aula: “¿cómo lo enseño, lo ordeno?, ¿para qué enseñar lo que a mí no me gusta y no conozco?” (2003a, p.12).

En su hipótesis, se plantea que los niños inicialmente, es decir, antes de recibir las primeras enseñanzas musicales, son más sensibles a propuestas de estéticas contemporáneas y comprenden mejor la música actual que después de varios años de escolarización. En definitiva, cree que la educación les impone unos moldes, esencialmente por exclusividad de la tonalidad, que les aleja de la música del siglo XX y que el modelo educativo puede modificar un tipo de respuesta estereotipada.

El trabajo realizado con el alumnado mostró que el niño tiene, en general, una aceptación bastante abierta a la música contemporánea, en un nivel similar a otros tipos de música.

Incluso podríamos afirmar que el factor sorpresa (la novedad) que suponían, en muchos casos, los modelos sugeridos generaron una mayor concentración y motivación que en las sesiones ordinarias (Muñoz, 2003b, p. 76).

Los resultados mostraron que los niños más pequeños tenían una mayor aceptación de los modelos de vanguardia y se mostraron más receptivos, mientras que en los mayores había una inclinación hacia un mayor rechazo de los modelos contemporáneos.

Tras una intervención, se apreció un cambio positivo en sensibilidad hacia los modelos de expresión diferente de los tradicionales y se constató que cuando mejora la comprensión mejora el interés por la música contemporánea. Muñoz concluyó que la respuesta es cultural en función de la educación recibida.

...consideramos necesaria una educación musical en la que se incluya con normalidad la música contemporánea, porque desde nuestro punto de vista ayuda a la comprensión de un concepto estético abierto y de aceptación de cualquier manifestación cultural (Muñoz, 2003b, p.79).

2.2.3. R. M. Martínez, V. P. Pardo, M. P. Riego, M. D. Sánchez, F. J. Sánchez, M. A.

Tirado (2004):

La música contemporánea en la educación infantil

R. M. Martínez, V. P. Pardo, M. P. Riego, M. D. Sánchez, F. J. Sánchez y M. A. Tirado realizaron una investigación para averiguar si el rechazo que provoca en los adultos la música contemporánea también se produciría en los alumnos de educación infantil, los cuales aún no están formados en la práctica de la escucha.

Tras unas prácticas de audición realizadas en unas aulas de educación infantil de Sevilla comprobaron que, a medida que los niños se iban familiarizando con esta música, tenían una actitud más positiva hacia ella. Se utilizó una metodología activa y participativa.

Y concluyeron que los docentes deben mostrar al alumnado la música en toda su amplitud de estilos y formas, sin limitar la experiencia auditiva.

La música culta contemporánea también es arte y como tal, nos permite una plena libertad de opción tras su vivencia y conocimiento (Martínez et al., 2004, p.110).

2.2.4. D. Mateos (2007):

La música contemporánea y los futuros maestros de educación musical.

En su tesis doctoral, realizada en Andalucía, Mateos constató que la música contemporánea es la menos consumida por los futuros maestros de educación musical y la música moderna es la preferida.

Concluye que los futuros maestros de educación musical no están sensibilizados con la música contemporánea y constata su gran desconocimiento. A pesar de que el alumnado de Magisterio es consciente de esta carencia en su formación, no la considera importante para su futura labor como docente.

Además, destaca que su actitud se inclina más hacia el rechazo que hacia la aceptación, pero comprueba que la familiaridad del alumnado con la música contemporánea modifica su actitud ante ella. Confirma que en los conservatorios no se estudia mucha música contemporánea y no se transmiten actitudes positivas hacia ella. Y concluye que:

la música contemporánea no debería ser sólo un medio sino también un fin en la formación de los futuros maestros (Mateos, 2007, p. 369).

2.2.5. A. Valls (2010): La música contemporánea en el aula de primaria.

Valls realizó un proyecto en el que se proponía facilitar la introducción de la música contemporánea en el aula, a partir de obras de compositores catalanes, con la finalidad añadida de que el alumnado conociera una de las realidades musicales de su entorno más próximo.

El diseño del trabajo combinó la investigación con la intervención en el aula. Tras la selección de un elenco de obras de compositores contemporáneos se realizó el diseño de las propuestas didácticas. Contó con la colaboración de un grupo de maestros que contribuyeron a analizar las aportaciones de la música contemporánea en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música en la etapa de primaria. Se dirigió desde la Universidad Autónoma de Barcelona y se aplicó en 10 escuelas de distintos municipios.

La investigadora destacó que la mayoría de los profesionales presenta un repertorio basado en compositores de los periodos históricos anteriores al siglo XX. Los docentes utilizan poco la música contemporánea por su falta de conocimiento y su formación al respecto. Las propuestas didácticas tuvieron un doble efecto: facilitar que los docentes llevaran la música contemporánea a sus aulas e iniciarse, a nivel personal, en la escucha de este estilo de música.

La investigadora concluyó que la selección de las obras y la concreción de los aspectos a trabajar junto con los materiales que se adjuntaron fue el motivo para que los docentes se sintieran capaces de realizar este tipo de audición. También quedó demostrado que la dinámica de trabajo en grupo del profesorado fue muy favorable para la aplicación de las propuestas didácticas realizadas. El intercambio de experiencias actuó de refuerzo positivo y estimuló el ejercicio de nuevas prácticas entre el profesorado. De esta manera, consiguió que la música de los compositores catalanes estuviera presente en las aulas de primaria.

2.2.6. M. Díaz y E. Muñoz (2011): La música contemporánea en el aula: entre el conocimiento musical y el aprendizaje creativo.

En su investigación, Díaz y Muñoz conocieron el repertorio que el alumnado de Magisterio especialista en educación musical de la Universidad del País Vasco y de la Universidad Autónoma de Madrid considera más apropiado para trabajar en el aula. Entre las cinco opciones posibles, la música contemporánea fue la segunda más nombrada como repertorio adecuado para ser utilizado por el profesorado para trabajar en las tareas musicales. Así mismo, constataron que los participantes valoran las actividades creativas y su realización en el aula.

Cuadro 14 La música contemporánea en la investigación

ÁMBITO INTERNACIONAL.

- **Inglaterra, J. Paynter (1973-78):** La música en el currículo de la escuela secundaria. Necesidad de un currículo accesible a todo el alumnado. La música contemporánea es para todos.
- **Francia, Y. Krier (1987):** El repertorio de la música contemporánea. Insuficiente y de escasa difusión.
- **Alemania, S. Bimberg (1987):** Aumento del conocimiento → mejoran las actitudes del profesorado y del alumnado. Importancia de la formación del profesorado sobre la música contemporánea y su didáctica.
- **Brasil, B. Zagonel (1994):** El uso de la música contemporánea en clases con niños.
- **Portugal, G. Boal (2004), Portugal y Brasil, G. Boal, B. Ilari y F. Monteiro (2007):** Escaso conocimiento del profesorado y escaso uso de la música contemporánea en las escuelas. Los niños más pequeños se muestran más tolerantes y abiertos.

ÁMBITO NACIONAL.

- **M. Cureses de la Vega (1998):** La didáctica de la música contemporánea en la educación secundaria. Deuda pendiente en la pedagogía musical española. Profesorado interesado pero sin formación específica. Falta de recursos y materiales, falta de cursos especializados.
- **E. Muñoz (2003):** La comprensión de la música contemporánea en los niños de educación primaria. Aceptación abierta de los niños y aún mayor en los pequeños. A mayor comprensión, mayor interés. La respuesta es cultural en función de la educación recibida. Necesidad de un proceso educativo desde la realidad musical actual.
- **R. M. Martínez et al (2004):** La música contemporánea en la educación infantil. A mayor familiaridad, actitud más positiva.
- **D. Mateos (2007):** La música contemporánea y los futuros maestros de educación musical. No están sensibilizados, la desconocen y no la consideran importante.
- **A. Valls (2010):** La música contemporánea en el aula de primaria. Diseño de propuestas didácticas y trabajo en grupo del profesorado.
- **M. Díaz y E. Muñoz (2011):** La música contemporánea en el aula: entre el conocimiento musical y el aprendizaje creativo. El alumnado valora las actividades creativas y su realización en el aula.

Cuadro 15 Resumen Capítulo 3



PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO.

Capítulo 4 Diseño de la investigación.

1. Planteamiento del problema de investigación

Las investigaciones señaladas en el capítulo anterior demuestran el interés que suscita la música contemporánea en lo relativo al conocimiento, las actitudes del público hacia ella y la percepción de los oyentes así como en diferentes aspectos que se refieren a su inclusión en la educación musical como es su presencia en el currículo escolar, la formación del profesorado en música contemporánea y su didáctica y su uso en la educación musical en diferentes etapas educativas.

Nuestro interés inicial por conocer de qué manera está insertada la música contemporánea en nuestro sistema educativo surge del desconocimiento bastante generalizado que apreciamos tanto en el alumnado como en el público en general. También somos conscientes de la preocupación que genera entre algunas personas (compositores, organizadores de eventos...) la aparentemente escasa valoración social de la música contemporánea.

Somos testigos de la baja asistencia a los conciertos de música contemporánea y esta aparente pequeña demanda social nos lleva a preguntarnos si la causa será la escasa presencia de este tipo de música en los medios informativos, su difusión o comercialización o si, también, influirá el proceso educativo.

Creemos que existe una notable separación entre la música de creación actual y la educación musical. Debido a ello, surge nuestra pregunta: ¿qué lugar ocupa la música contemporánea en el proceso educativo?

Elegimos la etapa de secundaria para realizar nuestra investigación. Constituye el último tramo obligatorio de la enseñanza general y, por lo tanto, si el alumnado no conoce y no comprende, entonces, la música contemporánea y no está habituado a su uso y consumo, será difícil que se forme o se familiarice con ella en cualquier otro momento de su vida académica o profesional.

Dirigimos nuestra atención al profesorado de música de secundaria porque consideramos que es fundamental su papel en la educación del alumnado. Cada docente toma decisiones, emite juicios, posee creencias y crea rutinas propias en el ejercicio de su función. Es el último responsable de concretar el currículo y la programación de cada curso, de la priorización de los contenidos y de las actividades que se van a realizar en la clase. Sus pensamientos guían su conducta, guardan relación con sus acciones y orientan lo que ocurre en el aula. Aunque está influido por el contexto curricular y organizativo, el profesorado con su conocimiento y su acción puede ir modelando su contexto e incide con su criterio en el

alumnado. Éste desarrollará sus competencias influido por su docente. De esta manera, cada profesor o profesora elige si utiliza la música contemporánea en el aula y desde qué perspectiva aborda su trabajo. El profesorado constituye, por lo tanto, el principal artífice de la presencia y el uso de la música contemporánea en el aula de secundaria.

Establecemos un contacto con el profesorado de música de secundaria y le pasamos un cuestionario para recoger información sobre su posicionamiento ante la música contemporánea, es decir, su conocimiento y valoración de la misma y para conocer si la usa en su práctica docente y cuáles son sus creencias sobre la inclusión de este tipo de música en el aula.

Después de conocer y analizar la relación de los datos del cuestionario sobre la música contemporánea pasado a profesorado de música de secundaria, nos ponemos en contacto con los compositores para conocer su opinión sobre los resultados obtenidos y sobre la inclusión de la música contemporánea en la educación.

Para obtener unas conclusiones válidas y desde una perspectiva amplia, aunamos en esta investigación las respuestas del profesorado, protagonista importante de la educación musical para que la música contemporánea esté presente y se use en el aula de secundaria y la opinión de los compositores y compositoras, los creadores de la música actual.

2. Interrogantes de partida.

Fox (1987, p. 50) recomienda que el problema de la investigación se enuncie en forma de pregunta, de manera que toda la investigación se lleve a cabo para poder responder afirmativa o negativamente a esa pregunta.

Nuestra investigación comienza a partir de la siguiente pregunta:

- ¿La música contemporánea está presente y se usa en las clases de música de la educación secundaria?

Esta pregunta general nos conduce a varias preguntas específicas que constituyen nuestro problema de investigación, a partir del cual centraremos los objetivos de este trabajo.

Nuestros interrogantes son los siguientes:

- ¿Qué posicionamiento adopta el profesorado de música de secundaria ante la música contemporánea? Nos referimos al conocimiento epistemológico del profesorado, es decir, al conocimiento sobre la música contemporánea, sobre su didáctica y las propuestas metodológicas basadas en ella, y a la valoración de la música contemporánea por parte del profesorado.
- ¿El profesorado de música de secundaria usa la música contemporánea en sus clases? Hacemos alusión a la práctica docente con la música contemporánea, desde qué perspectiva se aborda su estudio.
- ¿Qué piensa el profesorado de música de secundaria sobre el uso de la música contemporánea en el aula? Nos referimos a las creencias sobre las posibilidades didácticas de la música contemporánea.
- ¿Existe relación entre las características del profesorado (datos sociodemográficos y características docentes) con su posicionamiento ante la música contemporánea, su uso en la práctica docente y sus creencias sobre las posibilidades didácticas de la misma?
- ¿Existe relación entre el posicionamiento del profesorado y la utilización de la música contemporánea en el aula?
- ¿Qué opinan los compositores sobre el posicionamiento del profesorado y la utilización que realiza de la música contemporánea en el aula de secundaria? Queremos indagar en la opinión de los creadores sobre los resultados obtenidos en el cuestionario a profesorado de música de secundaria.
- ¿Qué opinan los compositores de música contemporánea sobre la inclusión de la misma en la educación? Nos interesa conocer la opinión de los creadores de

la música actual sobre la presencia y el uso de la música contemporánea en la educación.

3. *Objetivos e hipótesis*

3.1. *Objetivos e hipótesis del cuestionario dirigido a profesorado de música de Secundaria.*

El principal objetivo de esta investigación es conocer el lugar que ocupa la música contemporánea en la educación secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco, cuál es su presencia y su uso en el aula.

En primer lugar, nos preguntamos cuál es el posicionamiento de profesorado de música de secundaria ante la música contemporánea, si la utiliza en su práctica docente y cuáles son sus creencias sobre su uso en el aula. Queremos saber si existe relación entre estas variables, con otras variables sociodemográficas (datos personales y perfil profesional) y con características de la docencia de música en secundaria.

Como instrumento de medida, creamos un cuestionario sobre la música contemporánea (CMC) dirigido al profesorado de música de secundaria para lograr los objetivos específicos siguientes:

- 1) Conocer el posicionamiento (conocimiento y valoración) de profesorado de música de secundaria ante la música contemporánea.
 - a) Estudiar el grado de conocimiento sobre la música contemporánea, su didáctica y las propuestas metodológicas basadas en ella de profesorado de música de secundaria.
 - b) Analizar la valoración de la música contemporánea que tiene el profesorado de música de secundaria.
 - c) Conocer si existe relación entre el conocimiento y la valoración de la música contemporánea de profesorado de música de secundaria.
- 2) Conocer la utilización (práctica docente y creencias) de la música contemporánea en las aulas de secundaria.
 - a) Conocer el uso que realiza el profesorado de secundaria de la música contemporánea en su práctica docente.
 - b) Conocer las creencias de profesorado de música de secundaria sobre el uso de la música contemporánea en el aula.
 - c) Ver si existe relación entre la práctica docente y las creencias de profesorado de música de secundaria sobre las posibilidades didácticas de la música contemporánea.

- 3) Analizar si existe relación entre el posicionamiento de profesorado de música de secundaria ante la música contemporánea con datos sociodemográficos (años de experiencia docente, nivel de estudios musicales...), con características de la docencia (importancia y/o dedicación a diferentes actividades musicales, su autodefinición como docentes...), con el uso de la música contemporánea en la práctica docente y con las creencias del profesorado sobre las posibilidades didácticas de este tipo de música en el aula de secundaria.
- 4) Relacionar el uso de la música contemporánea en la práctica docente de profesorado de música de secundaria con datos sociodemográficos, con las características de la docencia de música en esta etapa educativa y con las creencias del profesorado.
- 5) Ver si existe relación entre las creencias de profesorado de música de secundaria con datos sociodemográficos y con las características de la docencia de música en la etapa de secundaria.
- 6) Relacionar el posicionamiento de profesorado ante la música contemporánea y su utilización en las aulas de secundaria.

En relación a los objetivos descritos anteriormente, formulamos las siguientes hipótesis:

- 1) El profesorado de música de secundaria tendrá un posicionamiento medio ante la música contemporánea.
 - a) El grado de conocimiento sobre la música contemporánea, su didáctica y las propuestas metodológicas basadas en ella de profesorado de música de secundaria es escaso.
 - b) El profesorado de música de secundaria valora favorablemente la música contemporánea.
 - c) Existe relación entre el conocimiento y la valoración de la música contemporánea del profesorado de secundaria. Las personas que tienen un mayor conocimiento, valoran de manera más positiva la música contemporánea.
- 2) La utilización de la música contemporánea en las aulas de secundaria es escasa.
 - a) El uso de la música contemporánea en la práctica docente del profesorado de secundaria es escaso.
 - b) Las creencias de profesorado de música de secundaria sobre el uso de la música contemporánea en la práctica docente son negativas.

- c) El uso de la música contemporánea en la práctica docente en las aulas de secundaria tiene relación con las creencias del profesorado. Las personas que realizan un mayor uso de la música contemporánea en su práctica docente tienen unas creencias más positivas sobre este hecho.
- 3) El posicionamiento de profesorado de música de secundaria ante la música contemporánea mostrará diferencias significativas en función de datos sociodemográficos, características docentes, el uso de la música contemporánea en la práctica docente y las creencias sobre las posibilidades didácticas de este tipo de música en el aula de secundaria.
- 4) El uso de la música contemporánea en la práctica docente de profesorado de música de secundaria no tendrá una relación estadísticamente significativa con datos sociodemográficos y con características de la docencia de música en la etapa de secundaria pero sí tendrá relación con las creencias del profesorado.
- 5) Las creencias sobre la inclusión de la música contemporánea en el aula tendrán relación con los datos sociodemográficos de profesorado de música de secundaria y con las características de la docencia de música en esta etapa.
- 6) Existe relación entre el posicionamiento (conocimiento y valoración) de profesorado de música de secundaria ante la música contemporánea y su utilización (práctica docente y creencias) en las aulas de secundaria. El profesorado que tenga un posicionamiento más favorable ante la música contemporánea realizará un mayor uso de ésta en la práctica docente y expresará unas creencias más positivas sobre la inclusión de este tipo de música en la educación.

OBJETIVOS	HIPÓTESIS
1. Conocer el posicionamiento (conocimiento y valoración) de profesorado de música de secundaria ante la música contemporánea	1. El profesorado de música de secundaria tendrá un posicionamiento medio ante la música contemporánea.
2. Conocer la utilización (práctica docente y creencias) de la música contemporánea en las aulas de secundaria.	2. La utilización de la música contemporánea en las aulas de secundaria es escasa.
3. Analizar si existe relación entre el posicionamiento de profesorado de música de secundaria ante la música contemporánea con datos sociodemográficos (años de experiencia docente, nivel de estudios musicales...), con características de la docencia (importancia y/o dedicación a diferentes actividades musicales, su autodefinición como docentes...), con el uso de la música contemporánea en la práctica docente y con las creencias del profesorado sobre las posibilidades didácticas de este tipo de música en el aula de Secundaria.	3. El posicionamiento de profesorado de música de secundaria ante la música contemporánea mostrará diferencias significativas en función de datos sociodemográficos, características docentes, el uso de la música contemporánea en la práctica docente y las creencias sobre las posibilidades didácticas de este tipo de música en el aula de secundaria.
4. Relacionar el uso de la música contemporánea en la práctica docente de profesorado de música de secundaria con datos sociodemográficos, con las características de la docencia de música en esta etapa educativa y con las creencias del profesorado.	4. El uso de la música contemporánea en la práctica docente de profesorado de música de secundaria no tendrá una relación estadísticamente significativa con datos sociodemográficos y con características de la docencia de música en la etapa de secundaria pero sí tendrá relación con las creencias del profesorado.
5. Ver si existe relación entre las creencias de profesorado de música de secundaria con datos sociodemográficos y con las características de la docencia de música en la etapa de secundaria.	5. Las creencias sobre la inclusión de la música contemporánea en el aula tendrán relación con los datos sociodemográficos de profesorado de música de secundaria y con las características de la docencia de música en esta etapa.
6. Relacionar el posicionamiento de profesorado ante la música contemporánea y su utilización en las aulas de secundaria.	6. Existe relación entre el posicionamiento (conocimiento y valoración) de profesorado de música de secundaria ante la música contemporánea y su utilización (práctica docente y creencias) en las aulas de secundaria. El profesorado que tenga un posicionamiento más favorable ante la música contemporánea realizará un mayor uso de ésta en la práctica docente y expresará unas creencias más positivas sobre la inclusión de este tipo de música en la educación.

3.2. *Objetivos del cuestionario dirigido a compositores de música contemporánea.*

En segundo lugar, queremos conocer qué opinión tienen los compositores de música contemporánea sobre la presencia y el uso de la misma en la educación secundaria.

Como instrumento de medida, elaboramos un cuestionario para compositores (CC) con los siguientes objetivos específicos:

- 1) conocer la opinión de los compositores sobre los resultados obtenidos en el cuestionario pasado a profesorado de música de secundaria (CMC).
- 2) averiguar qué opinan los compositores sobre la inclusión de la música contemporánea en la educación.

En relación al cuestionario de los compositores no establecemos hipótesis porque utilizamos esta herramienta como un instrumento de medida que nos sirva para obtener una información contrastada de nuestro objeto de investigación. Pensamos que los compositores ofrecerán un punto de vista distinto al profesorado de música de secundaria y creemos que darán importancia a la presencia y al uso de la música contemporánea en la educación.

4. Método

Esta tesis es un trabajo descriptivo y correlacional enmarcado en el ámbito de la investigación en educación musical.

Una investigación descriptiva describe algún aspecto de la realidad estudiada...La descripción de los fenómenos es el punto de partida cuando no se conoce o se conoce poco un área problemática (Ramos, 2011, p. 95).

Una investigación educativa constituye un proceso con tres características esenciales (Bisquerra, 2004, p. 38):

- Se desarrolla a través de los métodos de investigación.
- Tiene el objetivo básico de desarrollar conocimiento científico sobre educación, así como resolver los problemas y mejorar la práctica y las instituciones educativas.
- Está organizada y es sistemática para garantizar la calidad del conocimiento obtenido.

García Jiménez (1989) percibe el proceso de desarrollo de la investigación educativa como una reflexión sobre el conocimiento que orienta nuestra práctica.

La elección de un método de investigación debe tener en cuenta un determinado paradigma. Kuhn (1975, p.13) concibe los paradigmas como aquellas “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.”

Bisquerra (2004, p.34) afirma que la investigación educativa debe caracterizarse por “una gran flexibilidad y heterogeneidad de enfoques, metodologías y resultados, de acuerdo con la complejidad de su objeto de estudio, del contexto en el que se desarrolla y de la formación científica recibida por quienes la practican.”

En la investigación musical se utiliza tanto la metodología cuantitativa como la metodología cualitativa. La tradición de la investigación cuantitativa, asentada en el impulso positivista por construir una ciencia de la sociedad, promovió la adaptación de la metodología de las ciencias físicas para investigar los mundos social y humano. Como recuerda Bresler (2006, p. 64), “en la vida real, ningún estudio de investigación es puramente cualitativo o cuantitativo. En cada estudio cualitativo, tienen lugar la enumeración y el reconocimiento de diferencias de cantidad. Y en cada estudio cuantitativo, se espera que haya descripciones e interpretaciones en el lenguaje natural. La distinción, como vemos, es una distinción epistemológica que puede ser identificada como la distinción entre investigación para dar explicaciones versus investigación para promover la comprensión.”

En nuestra investigación hemos utilizado el método cuantitativo, que en opinión de Cubo (2011, p. 40) “ofrece rigor y precisión”. Según esta metodología hemos elaborado los instrumentos de medida y la forma de recoger y analizar los datos obtenidos. La elección del carácter cuantitativo se basó en la necesidad de medición controlada de las variables seleccionadas para el estudio (Malbrán, 2006).

Intentamos adoptar una visión múltiple, global y enriquecedora que contribuya a la fiabilidad, validación y coherencia de los resultados.

De esta manera, utilizamos un cuestionario como instrumento de medida dirigido al profesorado de música de secundaria y una vez analizados los resultados, pedimos la opinión a los compositores de música contemporánea. Posteriormente realizamos el análisis y contrastamos los resultados para destacar la visión que tienen los distintos participantes sobre la realidad de la música contemporánea en la educación secundaria.

5. Variables e instrumentos de medida.

Para llevar a cabo esta investigación se han utilizado dos instrumentos de medida:

- Un cuestionario sobre la música contemporánea (CMC) dirigido al profesorado de música de secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- Un cuestionario pasado a compositores de música contemporánea (CC) de diferentes comunidades del Estado.

En palabras de Aguirre (1995), “el cuestionario es una técnica o instrumento para la obtención de información, consistente en un lista de preguntas que se pasan a una muestra representativa de la población que se quiere estudiar.”

Este autor plantea las ventajas e inconvenientes de un cuestionario:

Tabla 1 Ventajas e inconvenientes de un cuestionario

Ventajas	Inconvenientes
Alcanza una mayor muestra	No se pueden realizar aclaraciones
Las respuestas pueden compararse estadísticamente	Los sujetos que responden al cuestionario suelen tener una motivación baja
Favorece el anonimato	Se exige cierto nivel cultural para entender y contestar correctamente las preguntas.

En nuestra investigación utilizamos el cuestionario como instrumento de medida en un intento de alcanzar una muestra mayor, para favorecer el anonimato de los participantes y, también, para poder relacionar las variables y realizar comparaciones estadísticas en el análisis de los resultados.

En el caso del cuestionario sobre la música contemporánea (CMC) dirigido al profesorado de música de secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco, encontramos que a los participantes no les preocupa, en general, su anonimato y la gran mayoría contesta al cuestionario firmando con su nombre.

Pensamos que con la utilización del cuestionario hemos conseguido llegar a una muestra más amplia dentro del colectivo de profesorado de música de secundaria y hemos podido establecer comparaciones estadísticas en los resultados así como relacionar las variables analizadas. En este caso, el nivel cultural para entender y contestar correctamente las preguntas no ha sido un inconveniente. Los docentes que no quisieron responder por mail, pudieron hacerlo por fax o por correo postal. La mayor dificultad que encontramos al realizar el pase de este cuestionario fue la baja motivación de gran parte del profesorado, lo que nos hizo insistir para la captación de las respuestas. Suponemos que el hecho de que el profesorado de música esté bastante habituado a realizar su trabajo en solitario pudo

contribuir a que tuvieran ciertas reticencias para participar en la respuesta al cuestionario. Quizás no veían que éste fuera un aporte positivo para su labor profesional o, dada la escasa presencia y uso de la música contemporánea en las clases, que apreciaríamos después, algunos se sintieron incómodos ante nuestras preguntas. También pudo influir que algunos docentes no eran especialistas de música y no tenían una gran formación musical.

El cuestionario dirigido a los compositores de música contemporánea (CC) nos permitió conocer la opinión de compositores de diferentes comunidades del Estado y comparar sus respuestas con las del profesorado.

Los compositores participantes no tuvieron ningún interés en guardar su anonimato y muchos de ellos contestaron dando explicaciones detalladas y realizando aclaraciones. En general, no tuvieron impedimento para entender y contestar correctamente las preguntas y pensamos que mostraron una mayor motivación e interés, quizás por ser ellos los creadores de la música contemporánea.

5.1. *El profesorado de música de secundaria y la música contemporánea: Cuestionario sobre la música contemporánea (CMC)*

Para conocer el posicionamiento de profesorado ante la música contemporánea, su uso en la práctica docente y sus creencias sobre sus posibilidades didácticas, tuvimos que elaborar un cuestionario de propia creación.

Elaboramos la versión primera del cuestionario partiendo de una estructura de la prueba compuesta por tres apartados o bloques: datos sociodemográficos, docencia y música contemporánea. A continuación, mostramos las variables de cada bloque del cuestionario:

Tabla 2 Variables sociodemográficas

1	Datos Sociodemográficos	
Nº	Variable	Tipo
1.1	Sexo	Dicotómica
1.2	Edad	Numérica o cuantitativa
1.3	Años de experiencia docente	Numérica
1.4	Nivel de estudios musicales	Categoría, # 3
1.5	Titulación	3 variables dicotómicas
1.6	Situación laboral	Dicotómica

Tabla 3 Variables de la docencia

Docencia		
Nº	Variable	Tipo
2.1	Cursos de impartición	6 variables dicotómicas
2.2	Número medio alumnado/aula	Numérica
2.3	Nivel socio-económico del alumnado	Categoría
2.4	Nivel cultural del alumnado	Categoría
2.5	Importancia asignatura	Dicotómica
2.6	Valoración asignatura	3 variables dicotómicas
2.7	Carga lectiva	Dicotómica
2.8	Repertorios musicales	5 variables dicotómicas
2.9	Grado de acuerdo ideas docentes	Escala Likert de 6 ítems
2.10	Importancia y dedicación actividades	Escala Likert de 9 ítems
2.11	Recursos materiales	Dicotómica
2.12	Conocimientos	5 variables dicotómicas
2.13	Prejuicios	Dicotómica
2.14	Formación	Dicotómica
2.15	Tipo de docente	Escala Likert de 6 ítems

Tabla 4 Variables sobre la música contemporánea

3 Música Contemporánea		
Nº	Variable	Tipo
3.1	Compositores preferidos	Cualitativa, abierta
3.2	Dificultad de la MC	5 variables dicotómicas
3.3	Grado de acuerdo	Escala Likert de 20 ítems
3.4	Tipos de música	4 variables dicotómicas
3.5	Cursos de impartición	Cualitativa, abierta
3.6	Propuestas pedagógicas	Dicotómica
3.7	Demanda	4 variables dicotómicas
3.8	Invitación a compositor/a	Dicotómica
3.9	Encuentro con compositor/a	Dicotómica
3.10	Importancia uso de la MC en el aula	Dicotómica
3.11	Dificultad uso de la MC en el aula	9 variables dicotómicas
3.12	Aportaciones uso de la MC en el aula	4 variables dicotómicas
3.13	Colaboración compositores	Dicotómica

Para lograr la validez de contenido del cuestionario realizamos el denominado “juicio de expertos”. Seleccionamos un grupo de expertos en el dominio evaluado con el objetivo de que emitieran un juicio acerca de la correspondencia entre lo que mide la prueba y lo que pretende medir. Juzgaron la “bondad” de las dimensiones y de los diferentes ítems de cada

una de ellas. Para ello, les entregamos el cuestionario junto con una plantilla en la que debían anotar sus opiniones y sugerencias.

En palabras de Cubo (2011, p. 208), “se diferencia de otros tipos de validez en que los resultados obtenidos no pueden ser expresados mediante un coeficiente, sino como un juicio subjetivo emitido por un grupo de expertos sobre los diferentes aspectos que mide una prueba.”

Cuadro 16 Grupo de Expertos

Grupo de Expertos:

- **Jesús Villa Rojo**
Compositor.
- **José Luis Campana**
Compositor y docente en un Conservatorio Superior
(Musikene, Conservatorio Superior del País Vasco).
- **Isabel Urrutia**
Compositora y docente en un Conservatorio Superior
(Musikene, Conservatorio Superior del País Vasco).
- **Enrique Muñoz**
Compositor y docente en la Universidad
(Universidad Autónoma de Madrid).
- **Begoña Garamendi**
Directora del Berritzegune de Zarátamo (Bizkaia)
(Centro de apoyo a la formación e innovación educativa).
- **Jasone Aldekoa**
Asesora educativa del Berritzegune de Zarátamo (Bizkaia)
(Centro de apoyo a la formación e innovación educativa).

Después de analizar las respuestas de los expertos, decidimos qué ítems debían ser suprimidos o modificados y realizamos la redacción final del cuestionario que, seguidamente, dirigimos a profesorado de música de secundaria.

5.2. *La opinión de los creadores: Cuestionario a los compositores (CC)*

Tras recoger y realizar el análisis del cuestionario sobre la música contemporánea (CMC) pasado al profesorado de música de secundaria, establecimos unas conclusiones y elaboramos un nuevo cuestionario (CC) en el que pedimos a los compositores que nos dieran su opinión sobre los resultados obtenidos y sobre la inclusión de la música contemporánea en la educación.

Participaron compositores de música contemporánea de diferentes comunidades del Estado: País Vasco, Navarra, Madrid, Cataluña, Levante, Andalucía, Extremadura, Canarias y Galicia.

En este nuevo cuestionario, comenzamos haciendo referencia a los resultados más destacados del cuestionario dirigido al profesorado y pedimos a los compositores que nos digan cuál puede ser la causa de algunas respuestas, cuál puede ser el motivo de que los docentes contesten así, cómo se pueden explicar algunos resultados, si está de acuerdo con ciertas respuestas y, si no lo está, que dé su opción o cuál es su valoración sobre determinados resultados.

Incluimos tres ítems que también aparecían en el cuestionario a profesorado. Son los que se refieren a la importancia de tratar la música contemporánea en el aula y en qué actividades, a las dificultades y a las aportaciones de la música contemporánea en la educación. Para terminar, preguntamos a los compositores si creen que ellos mismos deben colaborar para la inclusión de la música actual en la educación.

Con el fin de conocer la adecuación de este cuestionario y contrastar su contenido, solicitamos la colaboración de dos personas: José Luis Campana, compositor de música contemporánea, nos ayudó a realizar la validación teórica y Saray Ugarte, licenciada en Ciencias Exactas y experta en estadística, nos ayudó con la validación metodológica.

A continuación se presentan las variables que constituyen el cuestionario de compositores:

Tabla 5 Variables del cuestionario de profesorado

Nº	Variable	Tipo
1	Falta de respuesta	Categorica , #3
2	Acuerdo con dificultad de la MC	Dicotómica
2.1	Dificultad de la MC	Categórica, #4
3	Valoración música moderna en el aula	Categórica, #3
3.1	Motivos uso M. moderna	5 variables ordinales
4	Motivo uso MC anterior a 1945	3 variables dicotómicas
5	Importancia uso de la MC en el aula	Dicotómica
5.1	Actividades	9 variables cuantitativas
6	Dificultades uso de la MC en el aula	Escala Likert de 10 ítems
7	Aportaciones uso de la MC en el aula	Escala Likert de 5 ítems
8	Relación improvisación y uso de la MC	Cualitativa, abierta
9	Relación menor nivel de estudios y uso de la MC	Cualitativa, abierta
10	Aceptación de la MC en el aula	Categórica, #3
11	Colaboración compositores	Dicotómica
11.1	Formas de colaboración	3 variables dicotómicas
11.2	Razonamiento de la negación	Cualitativa, abierta
12.1	Conveniencia de un encuentro con compositor/a	Dicotómica
12.2	Disposición para encuentro	Dicotómica

6. Participantes

El cuestionario sobre la música contemporánea (CMC) se ha aplicado a profesorado de música de secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco porque, como ya hemos comentado, consideramos que los docentes son los principales artífices para que la música contemporánea esté presente y se use en la educación.

En primer lugar, recurrimos a la página web oficial del Departamento de Educación del Gobierno Vasco para conseguir un listado de todos los centros de educación secundaria de la Comunidad. De esta manera, conseguimos sus nombres, direcciones de mail y números de teléfono.

Establecimos el primer contacto enviando nuestra petición y el cuestionario vía mail a todos los centros.

Transcurridos unos días y viendo la escasa respuesta, intentamos tener un contacto telefónico con el profesorado de música de los centros. Nuestra intención era tratar personalmente con cada docente para expresarles nuestra petición.

En varias ocasiones, desde la conserjería o la secretaría del centro nos facilitaban otra dirección de mail o nos comunicaban en qué momento debíamos llamar para contactar con el profesor o la profesora de música.

El desarrollo de este trabajo supuso el envío continuo de cuestionarios, vía mail en su mayoría aunque algunos fueron enviados por correo, e innumerables llamadas de teléfono.

La recepción de la gran mayoría de cuestionarios se obtuvo vía mail; algunos llegaron por fax y, unos pocos, por correo postal. La muestra obtenida está formada por 190 docentes (59,4% del total, error muestral del 4,5%, considerando un nivel de confianza del 95%).

Posteriormente, tras el análisis, los resultados obtenidos en el cuestionario sobre música contemporánea realizado a profesorado de música de secundaria fueron resumidos y presentados para su valoración en otro cuestionario dirigido a compositores de música contemporánea de diferentes comunidades.

Consultamos las páginas web de diferentes asociaciones de compositores, y vía mail o facebook, nos pusimos en contacto con la persona secretaria de cada asociación, que se ocupó de difundir el cuestionario entre los diferentes compositores adscritos. También establecimos contacto vía mail con algunos compositores conocidos.

Obtuvimos 65 respuestas de compositores, todas ellas, vía mail.

Debemos recordar que la composición de la música contemporánea es un ámbito concreto del mundo de la música y, también, de la composición. Como los compositores no son profesionales pertenecientes a un órgano colegiado, al igual que el resto de los trabajadores de la música o de las demás áreas artísticas, no es posible saber con seguridad cuántos compositores existen en cada comunidad autónoma. Además, todas las personas adscritas a las diferentes asociaciones no son profesionales en activo aunque muestran un interés e inquietud por todo lo referente a la composición de la música contemporánea.

7. Procedimiento

7.1. Precedentes.

El paso previo a esta investigación fue la realización del “Máster en Psicodidáctica: Psicología de la educación y didácticas específicas” realizado durante el curso académico 2008-2009. Tuvimos la oportunidad de formarnos en la investigación y su realización desde diferentes paradigmas y en diversos contextos y áreas epistemológicas.

En el proyecto de investigación que realizamos para finalizar el máster, también bajo la dirección de Maravillas Díaz, elegimos la música contemporánea como objeto de estudio. En este caso abordamos nuestro trabajo dirigiéndonos a los futuros maestros de música de la enseñanza general, en concreto, al alumnado de Magisterio de las especialidades de educación infantil y de educación musical, para conocer su posicionamiento ante la música contemporánea. Tras pasar un cuestionario, de propia creación y validado por expertos, a 270 estudiantes de ambas especialidades constatamos que su conocimiento era escaso y tenía relación con su valoración e interés así como con sus gustos musicales. Evidenciamos la necesidad de formar al futuro profesorado de música como oyente de la música contemporánea y en las propuestas metodológicas basadas en ella, para acercar distancias entre las personas y la música de hoy en día.

Tras este primer acercamiento a la investigación en educación musical, decidimos continuar en esta línea, dirigiéndonos en esta ocasión a profesionales de la enseñanza en activo.

7.2. Fases de la investigación

El trabajo de esta tesis comienza durante el último trimestre de 2009, con la realización del proyecto de tesis. La revisión bibliográfica y de bases de datos sobre el tema de investigación fue iniciado, como hemos señalado anteriormente, durante el trabajo de fin de máster.

A partir de la lectura de numerosos libros y artículos, establecemos el estado de la cuestión, la fundamentación teórica, concretamos los puntos de interés del trabajo y damos forma al cuestionario que pasaremos al profesorado de música de secundaria.

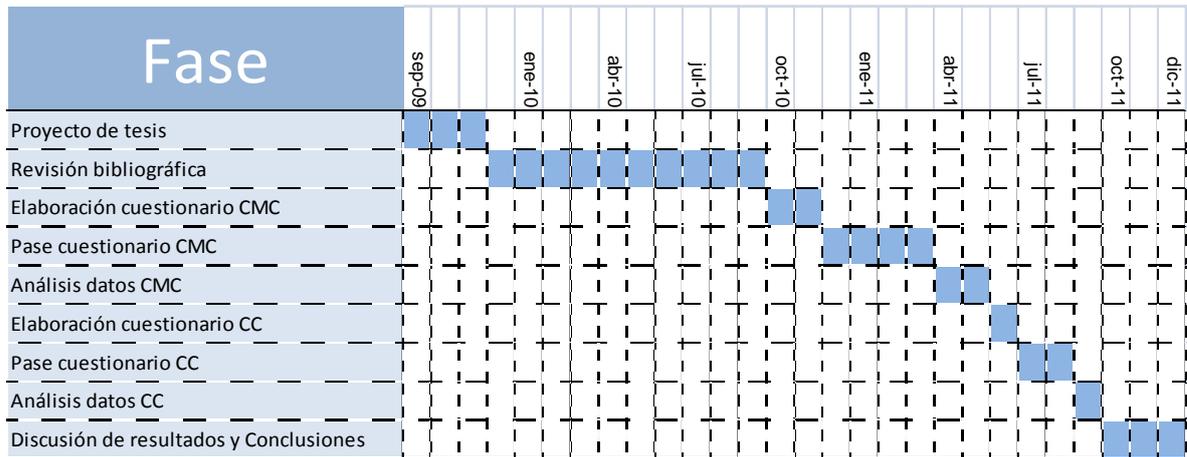
Una vez elaborado el cuestionario sobre música contemporánea (CMC), se realiza el pase durante 4 meses (diciembre de 2010, enero, febrero y marzo de 2011).

Recogidos los datos, procedemos a su análisis (abril y mayo de 2011) y preparamos un nuevo cuestionario (junio de 2011) con las principales conclusiones del anterior que, esta vez, dirigimos a compositores y compositoras de música contemporánea (CC) para obtener su opinión sobre los resultados obtenidos (julio y agosto de 2011).

Tras realizar el análisis de este segundo cuestionario, durante el mes de setiembre de 2011, preparamos la discusión de resultados y las conclusiones finales de nuestra investigación (octubre y noviembre de 2011).

Tras la revisión y corrección definitiva del texto, finalizamos el trabajo de esta tesis.

Cuadro 17 Cronograma de trabajos.



8. Análisis de los datos

8.1. Análisis de los datos del cuestionario sobre música contemporánea (CMC) dirigido a profesorado de música de secundaria

A través del cuestionario hemos recogido una información amplia y variada sobre el objeto de estudio de nuestra investigación.

Para analizar los datos hemos utilizado el programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 17.

Las operaciones estadísticas utilizadas para la realización de los análisis han sido las siguientes:

1. Análisis descriptivos mediante tablas y gráficos

Se han utilizado tablas de frecuencias y tablas de contingencia así como estadísticos comunes como media, máximo, mínimo, desviación típica...

Para las representaciones gráficas se han utilizado tanto diagramas de barras como diagramas de sectores.

2. Relación entre una variable numérica (valoraciones) y una categórica:

Comparación de medias mediante pruebas no paramétricas Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney.

Debido a la falta de normalidad en las variables cuantitativas se ha procedido a la aplicación de pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney en el caso de comparar dos grupos y Kruskal Wallis si la comparativa es entre más de dos grupos. En ambos casos el contraste de hipótesis es el que sigue:

- H0 si las muestras provienen de poblaciones con la misma distribución (no existen diferencias significativas)
- H1 si las muestras no provienen de poblaciones con la misma distribución (existen diferencias significativas)

Se aceptará la hipótesis nula cuando el nivel de significación asociado al estadístico sea igual o superior a 0,05.

3. Relación entre dos variables categóricas:

Se ha utilizado la prueba χ^2 asociada a las tablas de contingencia.

El contraste de hipótesis es el que sigue:

- H0 si las variables son independientes (no relacionadas).
- H1 si existe relación entre las variables.

Se aceptara la hipótesis nula cuando el nivel de significación asociado al estadístico sea igual o superior a 0,05.

Las pruebas χ^2 deben tomarse con cautela cuando más del 20% de las casillas tengan una frecuencia menor que 5.

Tabla 6 Pruebas no paramétricas

	Datos			Prueba
Pruebas no paramétricas	Nominales			χ^2
	Ordinales	Muestras Independientes	Dos Grupos	Prueba U de Mann-Whitney
			> 2 grupos	Prueba H de Kruskal-Wallis

Además, para estudiar la adecuación de la escala presente en el cuestionario se ha procedido a realizar las pruebas de validez y fiabilidad.

En primer lugar, observamos la validez de constructo. Ésta incluye la planificación y ejecución de determinados estudios de investigación orientados a comprobar empíricamente que un test mide realmente el constructo o rasgo que pretendemos medir. Cuando el test mide varios constructos aplicaremos el análisis factorial de componentes principales. De esta manera, se calculan cuántos factores o dimensiones constituyen las variables analizadas. Los factores no explican la variabilidad de las variables en la misma proporción; en muchas ocasiones pocos factores explican la mayor parte de la variabilidad o información de las variables. A los factores que explican gran parte de la variabilidad les llamamos “componentes principales”.

Por lo tanto, el análisis factorial se realiza con dos objetivos:

- determinar cuál es el número de dimensiones o factores que mide un test y descubrir cuál es el significado de cada una.
- obtener la puntuación de cada sujeto en cada dimensión. Normalmente, el número de dimensiones que mide un test es mucho menor que el de ítems.

Para comprobar la fiabilidad de la escala hemos analizado la consistencia interna de la misma. El punto de vista del procedimiento es que los propios ítems del test son el mejor indicador de la fiabilidad de la prueba. Se entiende la fiabilidad como congruencia o consistencia interna entre las respuestas que dan los participantes a los distintos ítems.

Por lo tanto, comprobamos la consistencia interna de los ítems estudiando su correlación con los demás. Para ello utilizamos el coeficiente alfa de Cronbach. Puede decirse que un ítem es consistente con los demás de la escala si tiene correlaciones positivas y moderadas. Los valores próximos a 0 indican inconsistencia y los valores cercanos a 1, consistencia, pero el valor 1 indica redundancia. Lo aconsejable es tener valores mayores a 0,7.

Para averiguar la contribución de un determinado ítem a la consistencia interna de la escala basta con calcular el coeficiente alfa de toda la escala excluyendo ese ítem de todos los cálculos. Si al realizar esta operación se obtiene como resultado un coeficiente alfa mayor que el que se obtenía con el ítem incluido en la escala, será indicador de que la aportación del ítem analizado no es la correcta y, en consecuencia, sería adecuado prescindir de él. Si por el contrario, como efecto de eliminar el ítem, el coeficiente alfa se resiente y disminuye su valor, interpretaremos que el ítem analizado es relevante porque aporta consistencia interna a la escala y será adecuado mantenerlo en la misma.

8.2. *Análisis de los datos del cuestionario dirigido a los compositores de música contemporánea (CC)*

Tras la recogida del cuestionario dirigido a compositores de música contemporánea, hemos procedido a su análisis utilizando el programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 17.

Se ha realizado un análisis descriptivo mediante tablas y gráficos. Hemos usado tablas de frecuencias y tablas de contingencia así como estadísticos comunes como media, máximo, mínimo y desviación típica.

Para las representaciones gráficas se han utilizado tanto diagramas de barras como diagramas de sectores.

Capítulo 5 Resultados del cuestionario realizado a profesorado de música de secundaria.

1. Descripción de la muestra.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco existen 320 centros de Educación Secundaria determinados por el curriculum vasco. Algunos institutos son privados concertados y otros, públicos.

En Álava existen 44 centros, pero en un instituto nos dicen que no dan clases de música en Secundaria. Por el contrario, es en esta provincia donde encontramos el único centro participante que oferta la asignatura de música como optativa en el Bachillerato.

En Guipúzcoa encontramos 110 centros y en tres de ellos nos aseguran que no se imparten clases de música en Secundaria. En un instituto nos comentan que ofertan la especialidad de Bachillerato musical (LOGSE) y que el alumnado interesado recibe las clases específicas en el conservatorio de la localidad.

En Vizcaya existen 171 centros de Educación Secundaria pero en uno de ellos nos dicen que no dan clases de música. Desde el Departamento de Educación del Gobierno Vasco nos informan que en dos institutos de esta provincia se oferta la especialidad de Bachillerato musical (LOGSE).

En esta investigación la muestra esta formada por profesorado de música de secundaria de los centros dependientes del Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Elegimos al profesorado que imparte clases de música en la educación secundaria porque realiza su práctica docente en el último tramo obligatorio de la enseñanza general, la denominada E.S.O., y en el Bachillerato, en el caso de que se oferte la materia de música como asignatura optativa.

No podemos conocer el número total de docentes que dan clases de música en Secundaria.

En algunos institutos la asignatura de música es compartida por varios profesores por dos razones diferentes:

- Por la necesidad del alumnado. En algunos centros, el gran número de alumnado implica la necesidad de que haya, normalmente, dos docentes de música.
- Por la necesidad del profesorado. En algunos institutos, la asignatura de música es utilizada para completar los horarios de algunos docentes. Suponemos que la

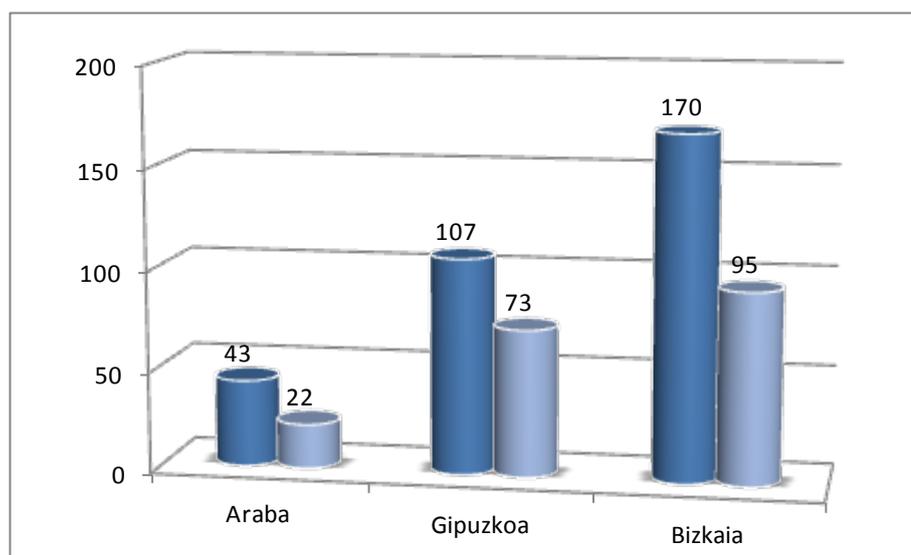
escasa carga lectiva de la asignatura contribuye a que en algunos centros no contraten un docente especialista en música y, también, a que no se le dé la importancia y la consideración adecuada a esta materia.

En otras ocasiones, algunos profesores trabajan en más de un centro. Esto es debido también al breve horario de la asignatura y ocurre más habitualmente en pueblos pequeños.

Ahora bien, en la mayoría de los casos hay un docente de música por centro. Y, por lo tanto, estimamos que la población del profesorado de música de secundaria está formada por 320 docentes: 43 en Álava, 107 en Gipuzkoa y 170 en Bizkaia.

La muestra obtenida está formada por 190 docentes: 22 realizan su trabajo en la provincia de Álava, 73, en Gipuzkoa y 95, en Bizkaia. Representa el 59,4 % del total y da lugar a un error muestral del 4,5%, considerando un nivel de confianza del 95%. El método de muestreo es el aleatorio simple.

Gráfico 1 Número de respuestas obtenidas por provincia

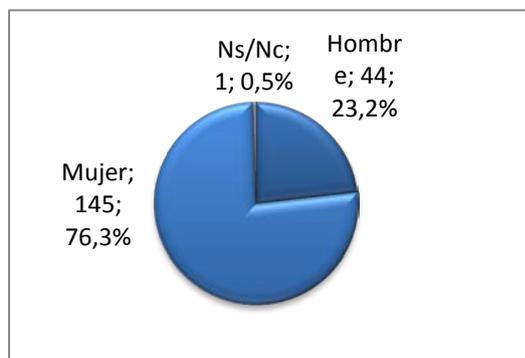


Así mismo, 7 docentes (5 en Bizkaia, 1 en Gipuzkoa y 1 en Álava) declaran que no responden al cuestionario porque, aunque están impartiendo clases de música en Secundaria, no son profesorado especialista en música, sino que pertenecen al seminario de Historia y Ciencias Sociales o al seminario de Plástica.

1.1. Datos personales y perfil profesional.

La mayoría del profesorado de música de secundaria son mujeres: 145 docentes, que suponen el 76,3% de la muestra.

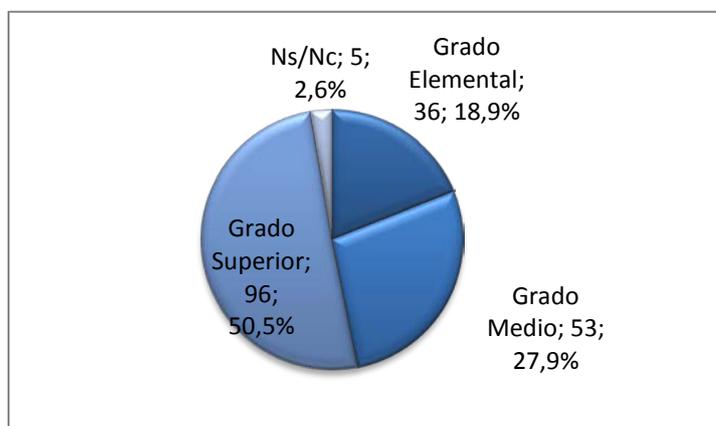
Gráfico 2 Sexo de los participantes.



La edad media de los docentes es de 40,93 años (D.T =7,39; Min.=25; Máx.=62) con una experiencia media en la docencia de 15,14 años (D.T =8,68; Min.=1; Máx.=40).

En cuanto al nivel de estudios musicales, la mitad de la muestra posee el grado superior de música (50,5%; 96).

Gráfico 3 Nivel de estudios musicales.



En cuanto a la titulación que posee el profesorado de música de secundaria, apreciamos diferentes combinaciones: El 31,1% de la muestra, 59 docentes, son licenciados con estudios musicales de grado medio o elemental. Un 23,7% (45 docentes) poseen el título superior de música y el 11,6% (22 docentes) tienen la titulación de maestro especialista en educación musical. El 14,2% de la muestra (27 docentes) son licenciados y titulados superiores de música. El 2,6% del profesorado participante (5 docentes) tienen una licenciatura y el título de magisterio en la especialidad de educación musical. El 6,8% de los docentes (13 personas) son titulados superiores de música y maestros y el 3,2% de los participantes (6 docentes) tienen las tres titulaciones mencionadas (licenciatura, título

superior de música, maestro especialista en educación musical). Finalmente, el 6,8 % de la muestra (13 personas) declaran no tener ninguno de estos títulos; son docentes que poseen una diplomatura y estudios musicales de grado elemental o medio.

Tabla 7 Titulación del profesorado

Titulación	N	%
Licenciatura	59	31,1
Título superior música	45	23,7
Maestro especialista en educación musical	22	11,6
Licenciatura y Título sup. Música	27	14,2
Licenciatura y Maestro esp. ed. Musical	5	2,6
Título sup música y Maestro	13	6,8
Licenciatura-Superior música - Maestro	6	3,2
Ninguno	13	6,8
Total	190	100,0%

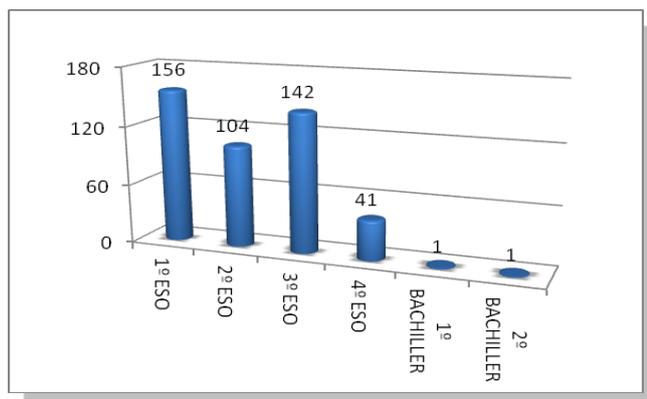
El 70% (133) de la muestra tiene una situación laboral estable.

1.2. Datos sobre las características de la docencia.

La mayoría de los docentes imparten clases de música en 1º de ESO (156, un 82,1%) y/o en 3º de ESO (142, un 74,7%). Las combinaciones son distintas ya que cada centro tiene posibilidad de elegir en qué curso se va a impartir la asignatura de música.

Llama nuestra atención que sólo existe un centro, en Álava, que imparte la asignatura de música como optativa en 1º y en 2º de Bachillerato.

Gráfico 4. Cursos en los que se imparte la asignatura de música.



El profesorado señala que el número medio de estudiantes que tienen por aula es de 21,58 aunque este dato varía desde los 14 hasta los 44 alumnos (D.T =4,91, Min.=14; Máx.=44).

El número más habitual de alumnado que suele haber en las aulas de secundaria es de 20 estudiantes.

Algo más de la mitad del alumnado es de nivel socio-económico y cultural medio.

Casi todos los docentes (97,9%; 186) opinan que la asignatura de música es importante para la formación del alumnado, sin embargo piensan que no es muy valorada por los estudiantes y los padres. Poco más de la mitad del profesorado (52,6%, 100) piensa que el resto del equipo docente valora su materia.

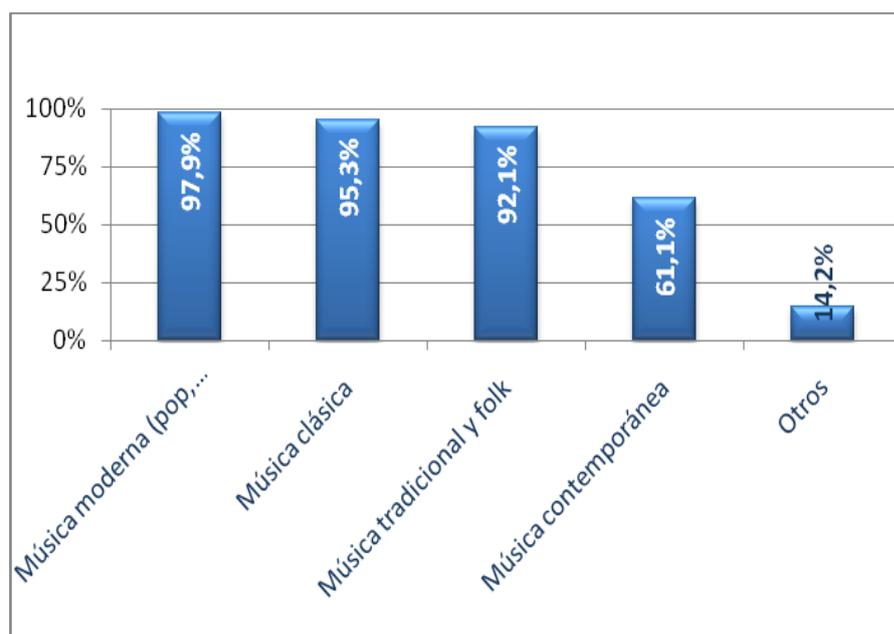
Tabla 8 Valoración de la asignatura de música

Cree que la asignatura de música es valorada por...		
	N	%
Alumnado	65	34,2%
Padres	40	21,1%
Profesorado	100	52,6%

Una parte importante del profesorado de música opina que la carga lectiva no es suficiente para desarrollar los objetivos educativos (79,5%; 151).

En el siguiente gráfico mostramos el repertorio que utilizan en el aula:

Gráfico 5. Repertorio que utilizan en el aula.



Apreciamos que la música moderna (pop, rock, etc.) es la más utilizada en las clases, casi por la totalidad del profesorado (97,9%). Después, se encuentra la música clásica y la música tradicional y folk. La música contemporánea es utilizada en menor medida: la usa un 61,1% del profesorado (116). Además, un pequeño porcentaje de los docentes (14,2%, 27) declara utilizar otros tipos de música como es la música de cine y de la televisión, las músicas del mundo o los sonidos del entorno.

Se ha pedido a los docentes que se posicionen ante un conjunto de ítems mediante una escala de 1 a 5 (siendo 1=totalmente en desacuerdo y 5=totalmente de acuerdo). Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla y en ella se observa que, de media, los encuestados están de acuerdo con los ítems propuestos:

Tabla 9 Grado de acuerdo sobre ideas docentes

<i>Ideas docentes</i>	<i>Media</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Doy importancia a la experiencia práctica del alumnado.</i>	4,49	1,6%	0,0%	4,3%	36,0%	58,1%
<i>Es importante que el alumnado desarrolle un conocimiento reflexivo y un espíritu crítico.</i>	4,59	1,1%	0,5%	0,5%	34,6%	63,3%
<i>Creo que el aprendizaje debe ser significativo e inclusivo.</i>	4,49	1,1%	0,0%	1,6%	43,5%	53,8%
<i>Me parece importante educar en todo tipo de músicas.</i>	4,52	1,1%	0,0%	3,7%	36,7%	58,5%
<i>Siento que lo más importante es transmitir los contenidos.</i>	3,09	3,3%	31,9%	25,3%	31,3%	8,2%
<i>Me resulta fácil establecer unas relaciones cordiales con el alumnado.</i>	3,86	1,6%	7,5%	11,8%	61,3%	17,7%

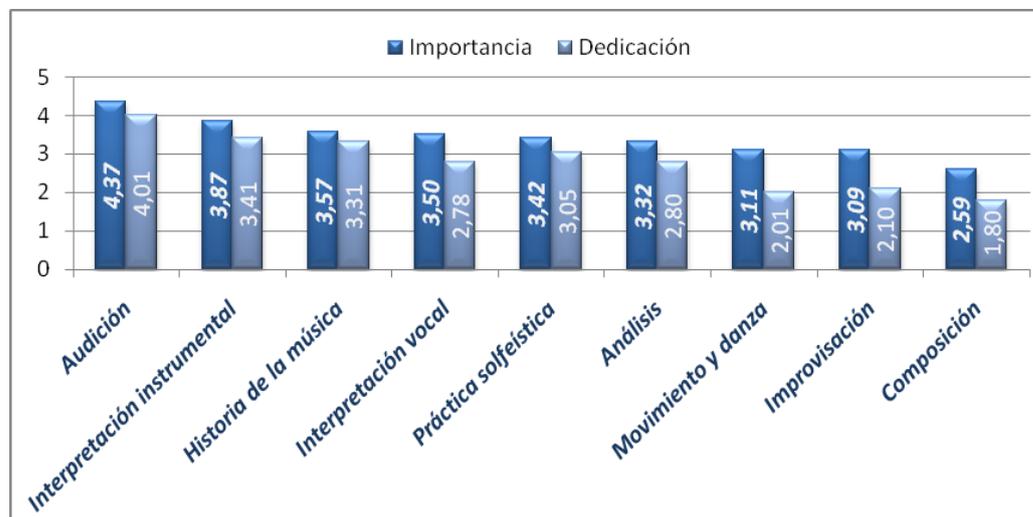
En el ítem donde el profesorado muestra un mayor acuerdo es en la importancia de que el alumnado desarrolle un conocimiento reflexivo y un espíritu crítico. También consideran importante educar en todo tipo de músicas, es decir, ofrecer al alumnado una educación musical multicultural y poliestética, lo cual implicaría, también, el uso de la música contemporánea en el aula.

Así mismo, los docentes consideran que el aprendizaje debe ser significativo e inclusivo y que es importante la experiencia práctica en el aula de música. Parece que el profesorado tiene facilidad para establecer unas relaciones cordiales con sus estudiantes.

En último lugar, encontramos que los docentes consideran que la transmisión de los contenidos tiene una importancia media.

La siguiente gráfica representa la importancia y dedicación que los docentes dan a una serie de actividades propuestas:

Gráfico 6 Importancia y dedicación a diferentes actividades musicales.



El profesorado de música de secundaria concede más importancia a la audición y, sucesivamente, a la interpretación instrumental y a la historia de la música. Posteriormente, nombran la interpretación vocal, la práctica solfeística y el análisis. Y, finalmente, el movimiento y la danza, la improvisación y, en último lugar, la composición.

En cuanto a la dedicación que conceden en el aula al desarrollo de las mismas actividades encontramos pocas variaciones y una actitud coherente por parte de los docentes: La audición, la interpretación instrumental y la historia de la música siguen siendo, por este orden, las actividades elegidas. Le siguen la práctica solfeística, el análisis y la interpretación vocal. Por último, la improvisación, el movimiento y la danza y la composición son las tres actividades a las que dedican menos tiempo de clase.

Más de la mitad de los docentes, el 56,3%, opina que no dispone de recursos materiales suficientes para impartir la clase de música. La siguiente tabla muestra, en orden decreciente, los recursos que afirman disponer:

Tabla 10 Recursos materiales en las aulas de secundaria

Recursos materiales	N	%
Equipo de música	170	89,5%
Aula de música o aula de tamaño adecuado	125	65,8%
Instrumentos musicales	125	65,8%
Nuevas tecnologías	119	62,6%
Mobiliario adecuado	86	45,3%
Otros	21	11,1%

Muchos docentes tienen equipo de música. Más del 60% del profesorado dispone de instrumentos musicales, aula de tamaño adecuado y ordenador. Algunos declaran tener el aula insonorizada o la posibilidad de usar el salón de actos del centro de estudios.

La mayoría de los encuestados afirma tener mayores conocimientos de música clásica no contemporánea:

Tabla 11 Conocimientos sobre diferentes estilos de música

¿Sobre qué tipos de música tiene mayores conocimientos?		
	N	%
Música clásica no contemporánea	161	84,7%
Música moderna (pop, rock, etc.),	146	76,8%
Música tradicional y folk	125	65,8%
Música contemporánea	45	23,7%
Otros	13	6,8%

La música clásica no contemporánea, es decir, la música culta anterior al siglo XX y XXI constituye el tipo de música sobre el que el profesorado de secundaria tiene mayores conocimientos (84,7%, 161). También, como hemos visto anteriormente, después de la música moderna (pop, rock, etc.) la música clásica es el tipo de música que utiliza en el aula.

Los docentes declaran conocer, en segundo lugar, la música moderna y, en tercer lugar, la música tradicional y folk. La música contemporánea es la que ocupa el último lugar (23,7%, 45).

El 29,5% (56) de los encuestados afirma tener prejuicios hacia algún tipo de música y la más nombrada es la música contemporánea.

Casi la totalidad de los docentes afirma que se ocupa de mejorar su formación (96,8%,84).

Tabla 12 Formación permanente del profesorado de música de secundaria

Formación permanente	N	%
Búsqueda de recursos	165	86,8%
La propia experiencia	145	76,3%
Cursos de formación	139	73,2%
Lecturas	138	72,6%
El intercambio de experiencias con compañeros	122	64,2%
Grupos de trabajo	31	16,3%
Otros	23	12,1%
Grupos de investigación	10	5,3%

El profesorado señala la búsqueda de recursos como la principal fuente que utiliza para mejorar su formación profesional y, en segundo lugar, la reflexión sobre su propia experiencia. También utilizan la realización de los cursos de formación, las lecturas y el intercambio de experiencias con compañeros. En último lugar quedan los grupos de trabajo y los grupos de investigación. Y señalan, especialmente, como otras maneras de mejorar su formación el uso de las nuevas tecnologías y la realización de otros estudios musicales. En general, podemos afirmar que el profesorado de música de secundaria es un colectivo profesional que se muestra interesado y activo por mejorar su formación.

En cuanto a la consideración que se tienen a sí mismos como docentes los resultados son los siguientes:

Tabla 13 Consideración como docente

Tipo de docente	Poco		Medio		Mucho		Ns/Nc		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Curioso e inquieto	6	3,2%	89	46,8%	87	45,8%	8	4,2%	190	100,0%
Abierto al aprendizaje	0	0,0%	47	24,7%	139	73,2%	4	2,1%	190	100,0%
Dispuesto al cambio	1	0,5%	57	30,0%	126	66,3%	6	3,2%	190	100,0%
Responsable y comprometido	0	0,0%	54	28,4%	133	70,0%	3	1,6%	190	100,0%
Reflexivo	4	2,1%	76	40,0%	100	52,6%	10	5,3%	190	100,0%
Creativo e innovador	20	10,5%	104	54,7%	56	29,5%	10	5,3%	190	100,0%

La mayoría de los docentes de música de secundaria se consideran abiertos al aprendizaje, responsables y comprometidos y, en menor medida, dispuestos al cambio.

Sin embargo, poco más de la mitad se consideran muy reflexivos. Puntúan los valores más bajos en la curiosidad y, después, en la creatividad.

1.3. Relación entre los datos personales y profesionales y los datos sobre las características docentes.

Relacionamos el uso de la música contemporánea en el aula con la importancia y la dedicación que el profesorado realiza con diferentes actividades musicales y apreciamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes que utilizan y los que no utilizan la música contemporánea en el aula. Los que la usan dan mayor importancia y dedicación tanto a la improvisación como a la composición.

Tabla 14. La música contemporánea y la importancia y dedicación a la improvisación y a la composición.

Música contemporánea		Uso								Z	Sig,
		Sí		No		Ns/Nc		Total			
		Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ		
Importancia	Improvisación	3,19	1,10	2,89	1,19	3,22	1,20	3,09	1,14	-1,521	0,128
Dedicación	Improvisación	2,29	1,17	1,79	0,85	1,78	0,97	2,10	1,08	-2,694	0,007*
Importancia	Composición	2,70	1,18	2,32	1,04	3,00	1,12	2,59	1,14	-1,987	0,047*
Dedicación	Composición	1,95	1,09	1,55	0,80	1,78	1,30	1,80	1,02	-2,240	0,025*

También apreciamos que existen diferencias significativas entre los años de experiencia docente y la importancia y dedicación que conceden a las actividades de improvisación y composición, siendo los que tienen 10 años o menos de experiencia los que dan mayor importancia y dedicación tanto a la composición como a la improvisación.

Tabla 15 Experiencia docente e importancia y dedicación a la improvisación y a la composición.

Música contemporánea		Experiencia								Z	Sig,
		< 10 años		> 10 años		Ns/Nc		Total			
		Media	σ	Media	σ	Media	σ	Media	σ		
Importancia	Improvisación	3,35	1,27	2,95	1,04	3,13	1,25	3,09	1,14	-2,371	0,018*
Dedicación	Improvisación	2,28	1,21	2,04	1,01	1,50	0,93	2,10	1,08	-1,141	0,254
Importancia	Composición	2,85	1,18	2,46	1,11	2,50	1,20	2,59	1,14	-2,068	0,039*
Dedicación	Composición	2,03	1,07	1,71	0,98	1,38	1,06	1,80	1,02	-2,036	0,042*

En la siguiente tabla apreciamos que existe relación entre el uso de la música contemporánea en el aula y su conocimiento. El 87,7% del profesorado que no utiliza la música contemporánea en el aula declara que no es el lenguaje musical sobre el que tiene mayores conocimientos. Sin embargo, un 68,1% de los docentes dice que sí usa la música contemporánea en sus clases aunque piensa que no tiene un gran conocimiento sobre ella. Un 12,3% de los docentes que no la usa, sí la conoce y un 31,9% de los que la usan declaran que sí la conocen.

Tabla 16 Relación entre el uso y el conocimiento de la música contemporánea.

Música Contemporánea		USO			Ch ²	Sig,
		Sí	No	Ns/Nc		
CONOCIMIENTO	Sí	31,9%	12,3%	0,0%	11,78	0,000
	No	68,1%	87,7%	100,0%		
	Total	100,0%	100,0%	100,0%		

En la tabla que presentamos a continuación podemos ver que existe relación entre la actitud de disposición hacia el cambio del profesorado de música de secundaria y su conocimiento de la música contemporánea. De los docentes que están muy dispuestos al cambio, el 31,0% conoce la música contemporánea y el 69,0% no la conoce. La totalidad del profesorado que se muestra poco dispuesto al cambio no conoce la música contemporánea. En cualquier caso, se aprecia un conocimiento bastante escaso de la música contemporánea.

Tabla 17 Relación del conocimiento sobre la música contemporánea y la actitud de disposición hacia el cambio por parte del profesorado.

Música Contemporánea		Dispuesto al Cambio				Ch ²	Sig,
		Poco	Medio	Mucho	Ns/Nc		
CONOCIMIENTO	Si	0,0%	7,0%	31,0%	33,3%	13,062	0,010
	No	100,0%	93,0%	69,0%	66,7%		
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

Así mismo, de los docentes que se definen a sí mismos como muy creativos e innovadores, el 41,1% conoce la música contemporánea y el 58,9% no la conoce. El 90% del profesorado que no se caracteriza por su creatividad no conoce la música contemporánea. El estadístico demuestra que existe relación entre las variables analizadas.

Tabla 18 Relación del conocimiento sobre la música contemporánea y el carácter creativo e innovador del profesorado.

Música Contemporánea		Creativo e Innovador				Ch ²	Sig,
		Poco	Medio	Mucho	Ns/Nc		
CONOCIMIENTO	Si	10,0%	16,3%	41,1%	30,0%	14,757	0,000
	No	90,0%	83,7%	58,9%	70,0%		
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

2. Presentación de los resultados del cuestionario sobre la música contemporánea.

2.1. Análisis de los datos del cuestionario sobre música contemporánea (CMC) dirigido a profesorado de música de secundaria

En la parte del cuestionario referida a la música contemporánea, preguntamos qué compositores de música desde 1945 hasta hoy en día son sus preferidos.

El compositor más citado es John Cage (12,1%, 23). Le siguen Philip Glass (6,8%, 13), Olivier Messiaen (5,3%, 10) y Pierre Boulez (4,2%, 8). Otros docentes (24,2%, 46) nombran otros compositores como Luciano Berio (4,7%, 9), György Ligeti (4,7%, 9), Iannis Xenakis (2,1%, 4), Karlheinz Stockhausen (1,5%, 3), Luigi Nono (1,0%, 2), etc. Los compositores vascos nombrados son Luis de Pablo (2,6%, 5) y Carmelo Bernaola (1,5%, 3). La única mujer mencionada es la compositora rusa Sofia Gubaidulina (2,6%, 5).

87 personas (45,8%) no responden a la pregunta. Otros docentes declaran que no tienen preferidos, (5,8%, 11) o que no conocen compositores de música contemporánea (5,8%, 11). Además, otros docentes responden que no les gustan (7,4%, 14).

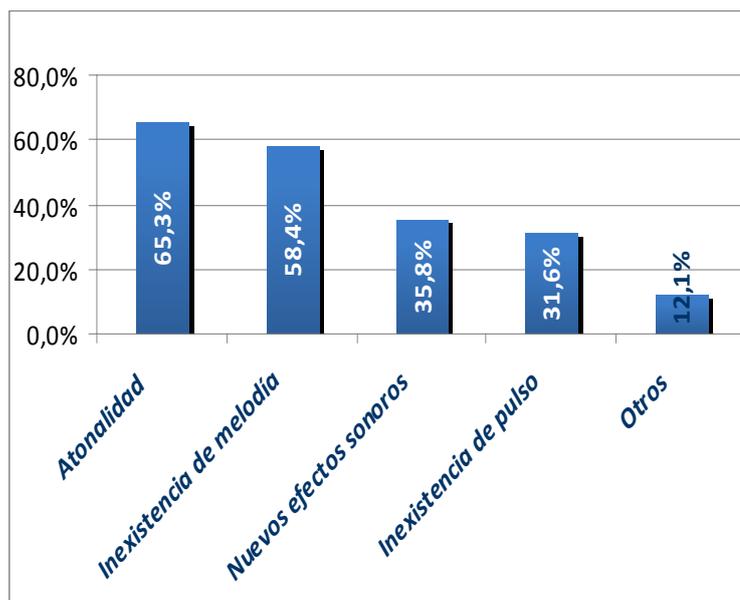
Tabla 19 Compositores preferidos.

Compositores preferidos	N	%
No contesta	87	45,8%
Otros	46	24,2%
J, Cage	23	12,1%
No le gustan	14	7,4%
P, Glass	13	6,8%
No tiene preferido	11	5,8%
No conoce	11	5,8%
Messiaen	10	5,3%
Boulez	8	4,2%

Existe un alto porcentaje formado entre las personas que no responden y las que declaran que no tienen preferidos, no conocen o que no les gustan: un 64,8% de la muestra, que equivale a 123 docentes.

El motivo más nombrado donde creen que radica la dificultad de la música contemporánea es la atonalidad (65,3%, 124) y, en segundo lugar, la inexistencia de la melodía (58,4%, 111). También piensan que influye negativamente el uso de nuevos efectos sonoros (35,8%, 68) y la inexistencia de pulso (31,6%, 60). El desconocimiento y la falta de hábito de escucha son dos razones que, libremente, algunos docentes comentan como posibles causas de la dificultad de esta música.

Gráfico 6 Dificultad de la música contemporánea.



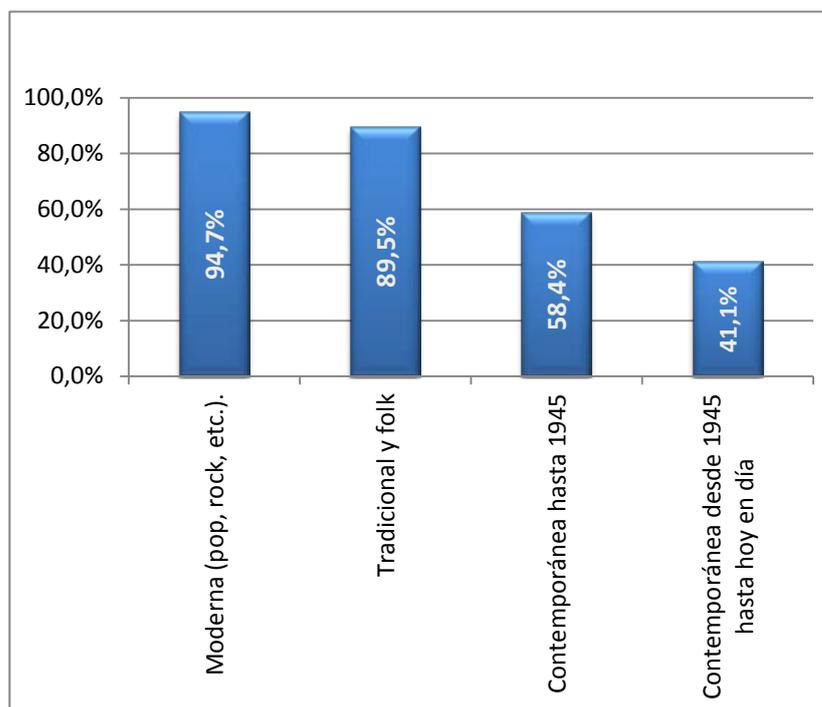
En la escala presentada en la pregunta 3.3. podemos apreciar que el ítem nº 2 es el que tiene una menor puntuación, 2,08 (“Tengo una formación suficiente sobre las propuestas metodológicas basadas en la música contemporánea”). Después, encontramos el ítem nº 4 (2,11): “Conozco material didáctico sobre la música contemporánea”, y el ítem nº 7 que dice “La formación académica me ha proporcionado la formación suficiente para acometer la enseñanza de la música contemporánea” tiene un 2,17. Por el contrario, el ítem nº 13 da la puntuación más alta, 3,84 (“Tengo una actitud abierta y receptiva ante la música contemporánea”). Le sigue el ítem nº 10, (3,77, “Me parece importante la presencia de la música contemporánea en nuestra sociedad (escuela, programaciones de conciertos, radiodifusión, etc.) y los ítems nº 12 y nº 15 con una puntuación de 3,55: “La educación musical influye en la aceptación de la música contemporánea” y “La música contemporánea es impactante y original”.

Tabla 20 Escala del cuestionario.

	Media	1	2	3	4	5
1- Tengo una formación suficiente sobre la música contemporánea,	2,30	23,9%	43,1%	14,4%	16,0%	2,7%
2- Tengo una formación suficiente sobre las propuestas metodológicas basadas en la música contemporánea,	2,08	32,6%	40,2%	15,2%	10,3%	1,6%
3- Conozco repertorio de música contemporánea,	2,70	13,4%	34,9%	22,0%	27,4%	2,2%
4- Conozco material didáctico sobre la música contemporánea,	2,11	27,3%	47,5%	13,1%	10,9%	1,1%
5- Tengo un criterio estético formado para valorar la calidad de una obra de música contemporánea,	2,70	20,8%	26,8%	19,7%	26,8%	6,0%
6- Puedo enseñar una obra de música contemporánea a mis alumnos,	2,80	18,0%	24,6%	21,9%	30,6%	4,9%
7- La formación académica me ha proporcionado la formación suficiente para acometer la enseñanza de la música contemporánea,	2,17	35,9%	32,0%	16,6%	9,9%	5,5%
8- Considero que debería aumentar mi formación sobre la música contemporánea y las propuestas metodológicas basadas en ella,	2,19	28,6%	42,7%	14,6%	8,6%	5,4%
9- Pienso que es importante la búsqueda de nuevas formas de expresión musical que realizan los compositores de música contemporánea,	3,67	3,3%	6,1%	27,8%	45,6%	17,2%
10- Me parece importante la presencia de la música contemporánea en nuestra sociedad (escuela, programaciones de conciertos, radiodifusión,etc,),	3,77	3,3%	5,5%	23,0%	47,5%	20,8%
11- La música contemporánea ha realizado aportaciones valiosas que puede emplear el educador musical,	3,31	6,3%	13,2%	35,6%	32,8%	12,1%
12- La educación musical influye en la aceptación de la música contemporánea,	3,55	7,3%	11,2%	19,6%	43,0%	19,0%
13- Tengo una actitud abierta y receptiva ante la música contemporánea,	3,84	1,1%	6,5%	19,6%	52,7%	20,1%
14- La música contemporánea está pensada para músicos y es de "difícil escucha",	3,06	7,2%	23,9%	32,2%	29,4%	7,2%
15- La música contemporánea es impactante y original,	3,55	1,7%	6,7%	38,9%	40,6%	12,2%
16- La música contemporánea me resulta árida e incomprensible,	3,45	3,3%	13,8%	29,3%	41,4%	12,2%
17- Suelo escuchar música contemporánea,	2,75	14,4%	30,9%	24,9%	25,4%	4,4%
18- Me siento alejado de las producciones y manifestaciones artísticas de la música contemporánea,	3,09	9,3%	20,3%	31,3%	30,2%	8,8%
19- Espero que la música contemporánea sea del gusto de mi alumnado,	2,98	9,4%	22,1%	34,3%	29,8%	4,4%
20- Transmito a mi alumnado gusto por la música contemporánea,	2,48	21,7%	33,3%	25,0%	15,6%	4,4%

El estilo musical más utilizado en las clases de música de Secundaria para trabajar la música de los siglos XX y XXI es la música moderna (pop, rock, etc.), que es nombrado por casi todo el profesorado (94,7%, 180). En segundo lugar, nombran la música tradicional y folk (89,5%, 170). Más de la mitad de la muestra, emplea en sus clases la música contemporánea: Un 58,4% (111 docentes) utiliza la música de primera mitad del siglo XX, y un 41,1% (78 docentes) usa la música contemporánea desde 1945 hasta hoy en día en sus clases de secundaria.

Gráfico 7 Estilo más utilizado para trabajar la música de los siglos XX y XXI.



3º de la ESO es el curso de secundaria en el que está más presente la música contemporánea (35,3%, 67). 68 docentes (un 35,8% de la muestra) no han contestado en qué curso utilizan la música contemporánea en sus clases, lo que nos hace suponer que no la emplean.

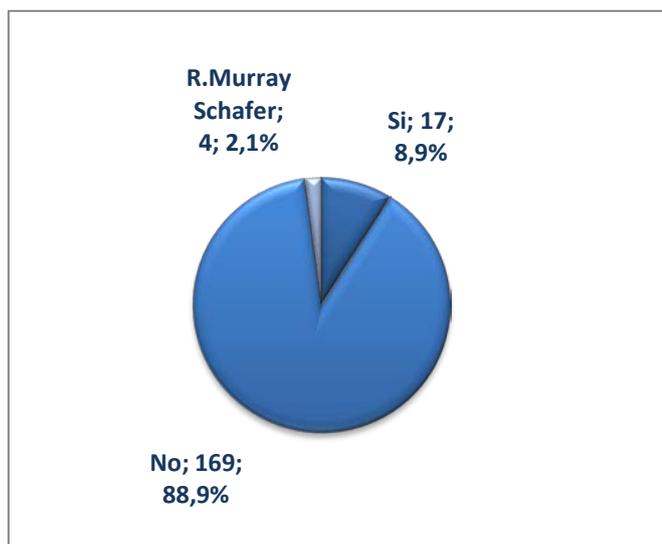
Algunos docentes (11,1%, 21) declaran que la música contemporánea no está presente en sus programaciones didácticas. Sólo un docente participante imparte clases de música en Bachiller y dice que sí utiliza la música contemporánea.

Tabla 21 Cursos en los que está presente la música contemporánea.

Cursos de impartición	Si		No		Total	
	N	%	N	%	N	%
Primero	23	12,1%	167	87,9%	190	100,0%
Segundo	20	10,5%	170	89,5%	190	100,0%
Tercero	67	35,3%	123	64,7%	190	100,0%
Cuarto	22	11,6%	168	88,4%	190	100,0%
Bachiller	1	0,5%	189	99,5%	190	100,0%
No aparece	21	11,1%	169	88,9%	190	100,0%
No contesta	68	35,8%	122	64,2%	190	100,0%

Casi la totalidad del profesorado (88,9%, 169) indica que no utiliza en el aula las propuestas de los pedagogos musicales de la segunda mitad del siglo XX. Sólo 4 docentes comentan que emplean las propuestas del canadiense R. M. Schafer. Y 17 profesores contestan afirmativamente a la pregunta pero no dicen quién o quiénes son los pedagogos utilizados en sus clases.

Gráfico 8 Uso de las propuestas de los pedagogos musicales de la segunda mitad del s. XX.



El material didáctico (83,2%, 158) y la formación (76,8%, 146) son las demandas más nombradas por el profesorado. También, una gran parte de los docentes necesitan material grabado (67,9%, 129). Dos personas especifican la oportunidad de realizar conciertos en directo y, otras dos, mencionan la necesidad de más tiempo para la impartición de la asignatura.

Tabla 22 Demanda en relación al uso de la música contemporánea en el aula.

Demandas	Si		No		Total	
	N	%	N	%	N	%
Material didáctico	158	83,2%	32	16,8%	190	100,0%
Formación	146	76,8%	44	23,2%	190	100,0%
Material grabado	129	67,9%	61	32,1%	190	100,0%
Otros	13	6,8%	177	93,2%	190	100,0%

Ningún docente ha invitado a algún compositor o compositora de música contemporánea a su centro. La mayoría (76,8%,146) declara que le gustaría realizar un encuentro con algún compositor o compositora de música contemporánea. Sin embargo, 44 docentes (23,2%) no muestran interés por esta idea.

Al profesorado (78,9%, 150) le parece importante tratar la música contemporánea en el aula, sobre todo en las actividades de audición e historia de la música. Por el contrario, 40 docentes (21,1%) no consideran que sea importante que esté presente la música contemporánea en las aulas de música de secundaria.

Tabla 23 Importancia de las actividades para utilizar la música contemporánea.

Actividades	N	%
Audición	150	78,9%
Historia de la música	126	66,3%
Interpretación instrumental	101	53,2%
Improvisación	96	50,5%
Movimiento y danza	95	50,0%
Análisis	92	48,4%
Interpretación vocal	69	36,3%
Composición	61	32,1%
Práctica solfeística	58	30,5%

Las dificultades que señalan para tratar la música contemporánea en el aula son, en orden decreciente, las siguientes:

Tabla 24 Dificultades para utilizar la música contemporánea en el aula.

Dificultades	N	%
No tengo formación en la música contemporánea	131	68,9%
No conozco las propuestas pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX	120	63,2%
La falta de recursos	116	61,1%
El escaso interés del alumnado	106	55,8%
No tengo tiempo para tratar la música contemporánea	99	52,1%
La metodología empleada	83	43,7%
El ambiente de trabajo en la clase	79	41,6%
No me gusta	51	26,8%
El poco interés del contenido.	31	16,3%

La falta de formación (68,9%, 131) en la música contemporánea y en las propuestas pedagógicas basadas en ella (63,2%, 120) son las dos dificultades más señaladas por el profesorado para tratar la música contemporánea en el aula. Le siguen la falta de recursos (61,1%, 116) y el escaso interés del alumnado (55,8%, 106). Más de la mitad del profesorado (52,1%, 99) nombra la falta de tiempo. Después encontramos otras características de la docencia de secundaria: la metodología empleada (43,7%, 83) y el ambiente de trabajo en la clase (41,6%, 79). Por último, influye el escaso gusto de algunos docentes hacia la música contemporánea (26,8%, 51) y el poco interés del contenido (16,3%, 31).

Por el contrario, señalan como principal aportación de la música contemporánea en la educación el hecho de que favorece el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes (85,3%, 162). A continuación, mencionan el desarrollo del hábito de escucha y el juicio crítico (77,4%, 147), la capacidad de potenciar la expresión y la creatividad del alumnado (71,1%, 135) y, por último, el fomentar el gusto ante las actividades musicales (61,6%, 117).

Tabla 25 Aportaciones de la música contemporánea en la educación.

Aportaciones	N	%
Favorecer el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes	162	85,3%
Desarrollar el hábito de escucha y el juicio crítico	147	77,4%
Potenciar su expresión y creatividad	135	71,1%
Fomentar el gusto ante las actividades musicales	117	61,6%

La mayoría del profesorado (83,2%, 158) cree que los compositores de música contemporánea deben facilitar su inclusión en la educación, con la realización de conciertos didácticos (81,1%, 154) o con la elaboración de materiales didácticos (76,3%, 145). También algunos docentes (8,4%, 16) nombran la posibilidad de que los compositores realicen cursos de formación para el profesorado, talleres, visitas a los centros y un trabajo conjunto con ellos.

Tabla 26 *Cómo deben favorecer los compositores la inclusión de la música contemporánea en la educación.*

<i>Formas de actuar</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Con la realización de conciertos didácticos.</i>	154	81,1%
<i>Con la elaboración de materiales didácticos.</i>	145	76,3%
<i>De alguna otra manera</i>	16	8,4%

La mayoría de la muestra participante cree que desde el Departamento de Educación no se fomenta suficientemente la educación musical del alumnado de Secundaria (92,6%, 176).

También la mayoría del profesorado (96,8%, 184) piensa que desde la Universidad no se investiga la realidad de las aulas de música de los centros de secundaria. Sin embargo, muchos docentes (82,6%, 157) afirman que les parece interesante investigar sobre su propia docencia.

2.2. *Validación de la escala del cuestionario.*

En la tercera pregunta de este bloque, el cuestionario contiene una escala. Por lo tanto, debemos realizar el estudio de la validez y fiabilidad de la misma.

La escala contiene 20 ítems, 16 en sentido positivo y 4, en negativo. Inicialmente, de forma teórica, planteamos esta escala con una división en 3 dimensiones. Sin embargo, al estudiar la relación entre los ítems y la formación de dimensiones concluimos que 5 de los ítems iniciales han de ser eliminados (los ítems nº8, nº14, nº15, nº16 y nº18), con el fin de obtener dimensiones claras y fiables.

De esta manera, con una escala de 15 ítems y mediante la aplicación de análisis de componentes principales, se llega a una estructura con dos dimensiones.

En la siguiente tabla, vemos que la varianza o porcentaje de información que estas dos dimensiones explican de los ítems iniciales es el 55,9%.

Tabla 27 Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Σ saturaciones ² de la extracción			Σ saturaciones ² de la rotación		
	Total	% σ	Acum	Total	% σ	Acum	Total	% σ	Acum.
1	5,997	39,977	39,977	5,997	39,977	39,977	4,635	30,903	30,903
2	2,401	16,007	55,984	2,401	16,007	55,984	3,762	25,081	55,984
3	1,094	7,291	63,276						
4	,841	5,605	68,880						
5	,743	4,957	73,837						
6	,712	4,748	78,585						
7	,570	3,801	82,386						
8	,549	3,659	86,045						
9	,434	2,895	88,940						
10	,373	2,488	91,428						
11	,342	2,281	93,709						
12	,290	1,932	95,640						
13	,248	1,651	97,291						
14	,216	1,443	98,735						
15	,190	1,265	100,000						

A continuación, presentamos cómo se agrupan los ítems en las dos dimensiones:

Tabla 28 Matriz de componentes rotados

	Componente	
	1	2
1. Tengo una formación suficiente sobre la música contemporánea.	,827*	,052
2. Tengo una formación suficiente sobre las propuestas metodológicas basadas en la música contemporánea.	,693*	,117
3. Conozco repertorio de música contemporánea.	,810*	,192
4. Conozco material didáctico sobre la música contemporánea.	,575*	,104
5. Tengo un criterio estético formado para valorar la calidad de una obra de música contemporánea.	,793*	,212
6. Puedo enseñar una obra de música contemporánea a mis alumnos.	,789*	,248
7. La formación académica me ha proporcionado la formación suficiente para acometer la enseñanza de la música contemporánea.	,702*	-,021
9. Pienso que es importante la búsqueda de nuevas formas de expresión musical que realizan los compositores de música contemporánea.	,120	,812*
10. Me parece importante la presencia de la música contemporánea en nuestra sociedad (escuela, programaciones de conciertos, radiodifusión, etc.).	,068	,859*
11. La música contemporánea ha realizado aportaciones valiosas que puede emplear el educador musical.	,227	,727*
12. La educación musical influye en la aceptación de la música contemporánea.	-,063	,653*
13. Tengo una actitud abierta y receptiva ante la música contemporánea.	,258	,702*
17. Suelo escuchar música contemporánea.	,506*	,399
19. Espero que la música contemporánea sea del gusto de mi alumnado.	,249	,620*
20. Transmito a mi alumnado gusto por la música contemporánea.	,528*	,449

Apreciamos que hay ítems que forman una dimensión, los ítems nº 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 17 y 20, a la que llamaremos “Conocimiento”, porque hacen referencia a la formación del profesorado sobre la música contemporánea, su didáctica y las propuestas metodológicas basadas en ella. Como podemos ver en la tabla 33, el valor medio del “Conocimiento” es 2,46 en una escala de 1 a 5.

Y los demás ítems, los ítems nº 9, 10, 11, 12, 13 y 19, forman otra dimensión a la que denominaremos “Valoración” porque se refieren a la importancia que concede el profesorado a la música contemporánea, a su presencia en la sociedad y a su inclusión en la educación. En la tabla 33 vemos que el valor medio de la “Valoración” es 3,52 en una escala de 1 a 5.

A continuación mostramos los valores del Alfa de Cronbach. Nos indican que tanto la escala como las dimensiones son fiables (valores superiores a 0,7):

Tabla 29 *Fiabilidad de la escala*

	<i>Nº de ítems</i>	<i>Alpha</i>
<i>Dimensión conocimiento</i>	9	0,893
<i>Dimensión valoración</i>	6	0,829
<i>Escala Total</i>	15	0,887

3. Análisis del cuestionario: Relación entre variables.

3.1. Relación entre variables del cuestionario.

Preguntamos al profesorado qué compositores de música contemporánea desde 1945 hasta hoy en día son sus preferidos y apreciamos que existe relación entre el número de docentes que no responden y su nivel de estudios musicales.

El 66,7% de los profesores que tienen estudios musicales de grado elemental no contestan. Tampoco lo hace el 49,1% de los docentes de grado medio. En el caso de los de grado superior de música, dejan de responder a esta pregunta el 34,4%.

Además, el 13,8% del profesorado que no utiliza la música contemporánea en sus clases, responde que no conoce estos compositores.

Tabla 30 Relación entre compositores preferidos y otras variables (parte I).

		Compositores Preferidos															
		No contesta				No le gustan				No tiene preferido				No conoce			
		N	%	X ²	sig.	N	%	X ²	sig.	N	%	X ²	sig.	N	%	X ²	sig.
Experiencia	< 10 años	26	42,6	3,987	0,136	1	1,6	4,336	0,114	3	4,9	0,807	0,668	1	1,6	3,037	0,219
	> 10 años	54	45,0			12	10,0			8	6,7			9	7,5		
	Ns/Nc	7	77,8			1	11,1			0	0,0			1	11,1		
Estudios Musicales	Grado Elemental	24	66,7	13,945	0,003*	4	11,1	1,364	0,714	0	0,0	3,848	0,278	4	11,1	2,642	0,45
	Grado Medio	26	49,1			3	5,7			5	9,4			3	5,7		
	Grado Superior	33	34,4			7	7,3			6	6,3			4	4,2		
	Ns/Nc	4	80,0			0	0,0			0	0,0			0	0,0		
USO	Si	53	45,7	4,184	0,123	9	7,8	0,351	0,839	7	6,0	0,582	0,748	2	1,7	11,8	0,003*
	No	27	41,5			4	6,2			4	6,2			9	13,8		
	Ns/Nc	7	77,8			1	11,1			0	0,0			0	0,0		
Conocimiento	Si	19	42,2	0,302	0,582	2	4,4	0,739	0,39	4	8,9	1,039	0,308	1	2,2	1,376	0,241
	No	68	46,9			12	8,3			7	4,8			10	6,9		
Total		87	45,8			14	7,4			11	5,8			11	5,8		

John Cage gusta más a los docentes que tienen 10 años o menos de experiencia laboral (21,3%, 13) y es el más nombrado por los que usan la música contemporánea en el aula (17,2%, 20).

Un 13,3% (6) de los compositores que conocen la música contemporánea nombran a P. Boulez.

Apreciamos que existe relación entre el nivel de estudios musicales al nombrar otros compositores contemporáneos: Un 11,1% del profesorado con grado elemental de música elige otros compositores; el 17,0% de los de grado medio y el 34,4% de los docentes con estudios musicales de grado superior nombran también otros compositores de música contemporánea.

Tabla 31 Relación entre compositores preferidos y otras variables (parte II).

		Compositores Preferidos																			
		J. Cage				P. Glass				Messiaen				Boulez				Otros			
		N	%	X ²	sig.	N	%	X ²	sig.	N	%	X ²	sig.	N	%	X ²	sig.	N	%	X ²	sig.
Experiencia	< 10 años	13	21,3 %	7,703	0,021 *	8	13,1 %	5,774	0,056	3	4,9 %	0,593	0,743	3	4,9 %	1,367	0,505	16	26,2	0,977	0,613
	> 10 años	10	8,3 %			5	4,2 %			7	5,8 %			4	3,3 %			29	24,2		
	Ns/Nc	0	0,0 %			0	0,0 %			0	0,0 %			1	11,1 %			1	11,1		
Estudios Musicales	Grado Elemental	1	2,8 %	4,385	0,223	1	2,8 %	2,742	0,433	2	5,6 %	0,707	0,871	0	0,0 %	4,771	0,189	4	11,1	11,88	0,008*
	Grado Medio	6	11,3 %			3	5,7 %			2	3,8 %			1	1,9 %			9	17,0		
	Grado Superior	15	15,6 %			8	8,3 %			6	6,3 %			7	7,3 %			33	34,4		
	Ns/Nc	1	20,0 %			1	20,0 %			0	0,0 %			0	0,0 %			0	0,0		
Uso	Si	20	17,2 %	7,543	0,023 *	11	9,5 %	3,376	0,185	6	5,2 %	0,605	0,739	5	4,3 %	0,425	0,809	31	26,7	1,494	0,474
	No	3	4,6 %			2	3,1 %			4	6,2 %			3	4,6 %			14	21,5		
	Ns/Nc	0	0,0 %			0	0,0 %			0	0,0 %			0	0,0 %			1	11,1		
Conocimiento	Si	8	17,8 %	1,783	0,182	5	11,1 %	1,686	0,194	4	8,9 %	1,555	0,212	6	13,3 %	12,17	0,000*	13	28,9	0,703	0,402
	No	15	10,3 %			8	5,5 %			6	4,1 %			2	1,4 %			33	22,8		
Total		23	12,1 %			13	6,8 %			10	5,3 %			8	4,2 %			46	24,2		

De los docentes que declaran tener un mayor conocimiento de la música clásica no contemporánea, un 70,2% (113) señala la atonalidad como la principal dificultad de la música contemporánea y, en segundo lugar (64,0 %, 103), nombran la inexistencia de la melodía.

Tabla 32 Relación entre las dificultades de la música contemporánea y el conocimiento de la música clásica no contemporánea.

Música clásica no contemporánea		Dificultades									
		Atonalidad		Inexistencia de melodía		Inexistencia de pulso		Nuevos efectos sonoros		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Conocimiento	Si	113	70,2	103	64,0	52	32,3	60	37,3	20	12,4
	No	11	37,9	8	27,6	8	27,6	8	27,6	3	10,3
χ^2		11,278		13,396		0,253		1,002		0,100	
sig.		0,001*		0,000*		0,615		0,317		0,752	
Total		124	65,3	111	58,4	60	31,6	68	35,8	23	12,1

En la siguiente tabla apreciamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre el conocimiento de la música contemporánea y:

- el nivel de estudios musicales. Los docentes que tienen el grado superior de música tienen un mayor conocimiento de la música contemporánea, 2,61, aunque no llega al valor medio de la escala (de 1 a 5).
- el uso de la música contemporánea en el aula. El profesorado que utiliza la música contemporánea en el aula, la conoce más (2,74) aunque no llega al valor medio de la escala.
- la dedicación a la composición y a la improvisación en las clases: el profesorado que concede una mayor dedicación a la improvisación tiene un mayor conocimiento de la música contemporánea (3,48) al igual que el que dedica mayor tiempo de las clases a la composición (2,94).
- el conocimiento de la música moderna. Los docentes que declaran no tener un gran conocimiento de la música moderna (pop, rock, etc.) tienen, por el contrario, un mayor conocimiento de la música contemporánea (2,75).

También apreciamos que existen diferencias significativas en la valoración de la música contemporánea en función de:

- el uso. Aquellos que la utilizan dan una valoración de 3,68 puntos en contraposición a los que no la utilizan, que dan una puntuación de 3,24 puntos (en una escala de 1 a 5).
- la importancia que dan a la educación multicultural y poliestética. Los que dan una mayor importancia a la educación en todo tipo de músicas también valoran más la música contemporánea (3,65).

- la importancia y la dedicación que dan a la improvisación y la composición y la importancia que dan a la audición. Los que dan una mayor importancia y dedicación a estas actividades tienen una mayor puntuación en la valoración de la música contemporánea, cercana e incluso superior al 4 (en una escala de 1 a 5).

Tabla 33. Relación del conocimiento y la valoración de la música contemporánea con otras variables.

		Conocimiento de Música Contemporánea				Valoración de la Música Contemporánea			
		Media	Desviación típica	Estadístico	sig	Media	Desviación típica	Estadístico	sig
Edad	40 años o menos	2,55	0,84	-1,422	0,155	3,6	0,65	-0,661	0,508
	Más de 40 años	2,38	0,86			3,49	0,74		
	Ns/Nc	2,6	0,69			3,3	0,93		
Experiencia	10 años o menos	2,62	0,87	-1,622	0,097	3,65	0,7	-1,123	0,261
	Más de 10 años	2,37	0,84			3,49	0,7		
	Ns/Nc	2,62	0,65			3,09	0,9		
Nivel de estudios musicales	Grado Elemental	2,15	0,99	8,049	0,018*	3,27	0,88	4,276	0,118
	Grado Medio	2,48	0,82			3,51	0,8		
	Grado Superior	2,61	0,77			3,62	0,59		
	Ns/Nc	1,62	0,47			3,67	0,39		
Música contemporánea (uso)	Si	2,74	0,82	-5,525	0,000*	3,68	0,65	-3,738	0,000*
	No	2,01	0,7			3,24	0,74		
	Ns/Nc	2,03	0,63			3,5	0,83		
Me parece importante educar en todo tipo de músicas.	Totalmente en desacuerdo	2,17	0,24	3,683	0,298	3,33	0,71	15,496	0,001*
	En desacuerdo		
	Indiferente	2	1			3,14	0,79		
	De acuerdo	2,4	0,78			3,34	0,73		
	Totalmente de acuerdo	2,54	0,88			3,65	0,68		
Improvisación (importancia)	1	2,37	1	6,881	0,142	3,25	0,86	11,940	0,018*
	2	2,33	0,82			3,41	0,51		
	3	2,45	0,89			3,49	0,75		
	4	2,42	0,74			3,66	0,58		
	5	2,88	0,85			3,83	0,82		
Improvisación (dedicación)	1	2,35	0,84	21,140	0,000*	3,36	0,75	11,183	0,025*
	2	2,43	0,89			3,51	0,62		
	3	2,36	0,78			3,68	0,71		
	4	3,1	0,34			3,7	0,65		
	5	3,48	0,56			4,08	0,67		
Composición (importancia)	1	2,29	0,99	4,490	0,344	3,38	0,73	11,779	0,019*
	2	2,52	0,83			3,37	0,71		
	3	2,4	0,79			3,59	0,63		
	4	2,58	0,78			3,72	0,67		
	5	2,72	1,01			4,04	0,62		
Composición (dedicación)	1	2,28	0,86	13,577	0,009*	3,44	0,76	12,418	0,014*
	2	2,55	0,81			3,46	0,65		
	3	2,87	0,59			3,88	0,5		
	4	2,76	0,93			3,64	0,67		
	5	2,94	1,02			4,25	0,35		
Audición (importancia)	2	2,44	0,47	3,149	0,369	3,17	1,18	9,104	0,028*
	3	2,6	0,88			3,53	0,63		
	4	2,3	0,83			3,39	0,67		
	5	2,56	0,86			3,65	0,74		
Audición (dedicación)	2	2,01	0,74	2,257	0,521	3,13	0,74	7,065	0,070
	3	2,37	0,89			3,36	0,82		
	4	2,45	0,79			3,51	0,65		
	5	2,6	0,93			3,67	0,75		
Música moderna (conocimiento)	Si	2,38	0,83	-2,218	0,027*	3,47	0,74	-1,251	0,211
	No	2,75	0,83			3,69	0,61		
Total		2,46	0,85			3,52	0,71		

Cuando preguntamos qué tipos de música utilizan en las clases de secundaria para trabajar la música de los siglos XX y XXI apreciamos que:

- la música contemporánea es la menos utilizada. Además, la música posterior a 1945 es más usada por los docentes de 40 años o menos. El profesorado utiliza más la música moderna (pop, rock, etc.) y, en segundo lugar, la música tradicional y folk.
- existe relación entre el nivel cultural del alumnado y el uso de la música contemporánea, siendo menos utilizada en el caso del alumnado con nivel cultural bajo (41,7%).
- del profesorado que utiliza la música contemporánea en el aula, un 72,4% usa la música anterior a 1945 y un 57,8%, la posterior a 1945.
- existe relación entre la importancia y la dedicación que conceden a la improvisación y el uso de la música contemporánea posterior a 1945. Un 55,0 % del profesorado que da mucha importancia a la improvisación, utiliza la música contemporánea desde 1945 hasta hoy en día. Aquellos que dan una mayor dedicación a la improvisación (83,3%) utilizan en mayor medida la música actual.
- hay relación entre el conocimiento de la música contemporánea y su uso en el aula, siendo los docentes que más conocimiento tienen de la música contemporánea los que más la utilizan, tanto en el caso de la música anterior a 1945 (80,0%) como en el caso de la música de la segunda mitad del s. XX y de la actualidad (60,0%).
- no existe relación entre el tipo de música utilizada en las clases para trabajar la música de los siglos XX y XXI y la experiencia docente o el nivel de estudios musicales.

Tabla 34 Relación entre los tipos de música del siglo XX y XXI utilizados en el aula y otras variables.

Música de los s. XX y XXI utilizada		Moderna (pop, rock, etc.).				Tradicional y folk				Contemporánea hasta 1945				Contemporánea Desde 1945 -			
		N	%	X2	sig.	N	%	X2	sig.	N	%	X2	sig.	N	%	X2	sig.
Edad	40 años o menos	75	97,4%	2,164	0,339	72	93,5%	3,067	0,216	46	59,7%	0,781	0,677	40	51,9%	10,921	0,004*
	Más de 40 años	97	93,3%			91	87,5%			61	58,7%			38	36,5%		
	Ns/Nc	8	88,9%			7	77,8%			4	44,4%			0	0,0%		
Experiencia	10 años o menos	59	96,7%	1,456	0,483	54	88,5%	1,129	0,569	33	54,1%	1,713	0,425	28	45,9%	1,966	0,374
	Más de 10 años	112	93,3%			107	89,2%			74	61,7%			48	40,0%		
	Ns/Nc	9	100,0%			9	100,0%			4	44,4%			2	22,2%		
Nivel de estudios musicales	Grado Elemental	34	94,4%	0,301	0,960	32	88,9%	2,860	0,414	18	50,0%	2,858	0,414	10	27,8%	4,734	0,192
	Grado Medio	50	94,3%			50	94,3%			30	56,6%			20	37,7%		
	Grado Superior	91	94,8%			83	86,5%			61	63,5%			46	47,9%		
	Ns/Nc	5	100,0%			5	100,0%			2	40,0%			2	40,0%		
Nivel cultural del alumnado	Bajo	12	100,0%	2,062	0,560	11	91,7%	0,488	0,921	5	41,7%	8,356	0,039*	5	41,7%	2,366	0,500
	Medio-bajo	36	97,3%			32	86,5%			27	73,0%			19	51,4%		
	Medio	105	92,9%			102	90,3%			59	52,2%			42	37,2%		
	Medio-alto	27	96,4%			25	89,3%			20	71,4%			12	42,9%		
	Alto	0	0,0%			0	0,0%			0	0,0%			0	0,0%		
	Ns/Nc	0	0,0%			0	0,0%			0	0,0%			0	0,0%		
Música contemporánea Uso	Si	110	94,8%	0,605	0,739	103	88,8%	1,120	0,571	84	72,4%	25,541	0,000*	67	57,8%	34,579	0,000*
	No	61	93,8%			58	89,2%			22	33,8%			9	13,8%		
	Ns/Nc	9	100,0%			9	100,0%			5	55,6%			2	22,2%		
Improvisación (importancia)	1	15	83,3%	7,778	0,100	14	77,8%	4,425	0,352	6	33,3%	6,398	0,171	1	5,6%	11,963	0,018*
	2	34	91,9%			33	89,2%			24	64,9%			16	43,2%		
	3	57	95,0%			55	91,7%			36	60,0%			23	38,3%		
	4	49	100,0%			46	93,9%			31	63,3%			23	46,9%		
	5	19	95,0%			17	85,0%			10	50,0%			11	55,0%		
Improvisación (dedicación)	1	61	91,0%	3,167	0,530	59	88,1%	3,882	0,422	32	47,8%	7,530	0,110	18	26,9%	22,234	0,000*
	2	55	96,5%			54	94,7%			38	66,7%			25	43,9%		
	3	37	94,9%			34	87,2%			21	53,8%			14	35,9%		
	4	14	100,0%			11	78,6%			10	71,4%			12	85,7%		
	5	6	100,0%			5	83,3%			5	83,3%			5	83,3%		
Música contemporánea Conocimiento	Si	43	95,6%	0,079	0,778	39	86,7%	0,493	0,482	36	80,0%	11,304	0,001*	27	60,0%	8,748	0,003*
	No	137	94,5%			131	90,3%			75	51,7%			51	35,2%		
Total		180	94,7%			170	89,5%			111	58,4%			78	41,1%		

Entre las demandas que el profesorado realiza para la utilización de la música contemporánea en el aula destacamos que:

- los docentes que se consideran muy abiertos al aprendizaje son los que en mayor medida piden formación (81,3%, 113), material didáctico (88,5%, 123) y material grabado (73,4%, 102) para la utilización de la música contemporánea en el aula.

Tabla 35 Relación entre la actitud abierta al aprendizaje del profesorado y sus demandas.

		Demandas							
		Formación		Material didáctico		Material grabado		Otros	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Abierto al aprendizaje	Poco	0	0,0	0	0,0	0	0,0%	0	0,0%
	Medio	32	68,1	33	70,2	24	51,1%	3	6,4%
	Mucho	113	81,3	123	88,5	102	73,4%	10	7,2%
	Ns/Nc	1	25,0	2	50,0	3	75,0%	0	0,0%
χ^2		9,615		11,584		8,120		0,336	
sig.		0,008*		0,003*		0,017*		0,845	
Total		146	76,8	158	83,2	129	67,9%	13	6,8%

También los docentes que se consideran más abiertos al aprendizaje son los que demuestran un mayor interés por realizar algún encuentro con algún compositor o compositora de música contemporánea (81,3%, 113).

Tabla 36 Relación entre la actitud abierta al aprendizaje del profesorado y el encuentro con algún compositor o compositora de música contemporánea.

		¿Le gustaría realizar algún encuentro con algún compositor o compositora de música contemporánea?							
		Si		No		Total			
		N	%	N	%	N	%	χ^2	sig.
Abierto al aprendizaje	Poco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6,298	0,043*
	Medio	31	66,0%	16	34,0%	47	100,0%		
	Mucho	113	81,3%	26	18,7%	139	100,0%		
	Ns/Nc	2	50,0%	2	50,0%	4	100,0%		
Total		146	76,8%	44	23,2%	190	100,0%		

Ante la importancia que conceden al uso de la música contemporánea en el aula encontramos relación con:

- el nivel de estudios musicales. Los docentes con un mayor nivel de estudios musicales (84,4%, 81) dan más importancia a la utilización de la música contemporánea en el aula. Y el profesorado que tiene el grado elemental de música es el que considera menos importante tratar la música contemporánea en las clases (38,9%, 14).

- el uso de la música contemporánea en la práctica docente. El 85,3% (99) del profesorado que utiliza la música contemporánea en el aula cree que es importante hacerlo. Sin embargo, un 66,2% (43) de los docentes que no la utiliza cree que es importante incluirla en su práctica docente. Por el contrario, un 14,7% (17) del profesorado que la utiliza piensa que no es importante el uso de la música contemporánea en el aula. Finalmente, un 33,8% (22) de los docentes que no utiliza la música contemporánea en sus clases, no cree que es importante hacerlo.
- la importancia que dan a la improvisación. Existe relación entre la importancia que conceden a la improvisación y la importancia que dan al uso de la música contemporánea en el aula. Un 90% del profesorado que concede mayor importancia a la improvisación, piensa que es importante utilizar la música contemporánea en el aula.
- la consideración que tienen de sí mismos como personas abiertas al aprendizaje. Los docentes que se definen como muy abiertos al aprendizaje (83,5%, 116) piensan que es importante tratar la música contemporánea en el aula.

Tabla 37 Relación de la importancia de tratar la música contemporánea en el aula con otras variables.

		¿Le parece importante tratar la música contemporánea en el aula?							
		Si		No		Total		X ²	sig.
		N	%	N	%	N	%		
Edad	40 años o menos	66	85,7%	11	14,3%	77	100	4,813	0,090
	Más de 40 años	76	73,1%	28	26,9%	104	100		
	Ns/Nc	8	88,9%	1	11,1%	9	100		
Experiencia	10 años o menos	51	83,6%	10	16,4%	61	100	1,180	0,554
	Más de 10 años	92	76,7%	28	23,3%	120	100		
	Ns/Nc	7	77,8%	2	22,2%	9	100		
Nivel de estudios musicales	Grado Elemental	22	61,1%	14	38,9%	36	100	8,748	0,033*
	Grado Medio	43	81,1%	10	18,9%	53	100		
	Grado Superior	81	84,4%	15	15,6%	96	100		
	Ns/Nc	4	80,0%	1	20,0%	5	100		
Música contemporánea (uso)	Si	99	85,3%	17	14,7%	116	100	9,793	0,007*
	No	43	66,2%	22	33,8%	65	100		
	Ns/Nc	8	88,9%	1	11,1%	9	100		
Improvisación (importancia)	1	9	50,0%	9	50,0%	18	100	12,488	0,014*
	2	29	78,4%	8	21,6%	37	100		
	3	49	81,7%	11	18,3%	60	100		
	4	42	85,7%	7	14,3%	49	100		
	5	18	90,0%	2	10,0%	20	100		
Abierto al aprendizaje	Poco	0	0,0%	0	0,0%	0	100	6,507	0,039*
	Medio	31	66,0%	16	34,0%	47	100		
	Mucho	116	83,5%	23	16,5%	139	100		
	Ns/Nc	3	75,0%	1	25,0%	4	100		
Total		150	78,9%	40	21,1%	190	100 %		

El profesorado nombra algunas dificultades para tratar la música contemporánea en el aula. Algunos docentes señalan que no les gusta la música contemporánea como una dificultad para utilizarla en sus clases. Y encontramos relación entre esta característica y:

- el nivel de estudios musicales. De los docentes que tienen el grado elemental, un 44,4% responde que no le gusta la música contemporánea.
- con la importancia que dan a la experiencia práctica del alumnado. Un 75% de los que se muestra indiferente y un 66,7% de los docentes que no creen que es importante la experiencia práctica del alumnado dicen que no les gusta la música contemporánea.
- con la importancia que dan a la improvisación y la dedicación que dan a la improvisación y a la composición. Un 55,6% de los que no dan ninguna importancia a la improvisación dice que no les gusta la música contemporánea, un 40,3% de los que no le dedican tiempo a esta actividad así como un 35,1% de los que tampoco dedican tiempo de clase a la composición señalan que no les gusta la música contemporánea.

- con el conocimiento. Un 30,3% de los que no conocen la música contemporánea dicen que no les gusta y un 15,6% de los que sí la conocen dicen que no les gusta.
- con los prejuicios hacia algún tipo de música. Un 39,3% (22) de las personas que declaran tener prejuicios hacia algún tipo de música dicen que no les gusta la música contemporánea.
- con la formación permanente. Un 26,6% del profesorado que se ocupa de mejorar su formación dice que no le gusta la música contemporánea.

De los docentes que no tienen conocimiento de la música contemporánea un 73,8% señala la falta de formación como un obstáculo para tratarla en sus clases. Un 53,3% de los que sí conocen la música contemporánea dicen que no tienen formación suficiente sobre ella.

La gran mayoría de los docentes que no dedican tiempo de sus clases a la improvisación (casi el 75%) dice que no conoce las propuestas pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX. También los que no dedican tiempo en sus clases a la improvisación ni a la composición señalan que no tienen tiempo para tratar la música contemporánea en el aula.

Así mismo, los docentes que no dan importancia a la improvisación (72,2%, 13) señalan el ambiente de trabajo de la clase y el poco interés del contenido como un impedimento para tratar la música contemporánea.

El escaso interés del alumnado también se señala como un obstáculo a la hora de tratar la música contemporánea en el aula y tiene relación con su nivel cultural. Los estudiantes que tienen un nivel cultural bajo presentan menos interés por la música contemporánea.

Para el profesorado que conoce la música contemporánea, la mayor dificultad para utilizarla en el aula es la falta de recursos (un 75,6%, 34). Sin embargo, para los docentes que no conocen la música contemporánea, su falta de formación es el mayor problema para usarla en sus clases (73,8%, 107).

El 41,8% (77) de los docentes que se ocupan de mejorar su formación así como todos los que no lo hacen (100,0%, 4) señalan la metodología empleada como un obstáculo para utilizar la música contemporánea en el aula. Esta característica tiene relación también con el nivel de estudios musicales: la nombra el 54,2% del profesorado que tiene el grado superior de música frente al 38,9% de los docentes de grado elemental.

Tabla 38 Relación entre las dificultades para tratar la música contemporánea y otras variables (parte I).

		Dificultades																			
		No me gusta				No tengo formación en la música contemporánea				No conozco las propuestas pedagógicas de la 2ª mitad s XX				No tengo tiempo para tratar la música contemporánea				El poco interés del contenido.			
		N	%	X2	sig.	N	%	X2	sig.	N	%	X2	sig.	N	%	X2	sig.	N	%	X2	sig.
Nivel de estudios musicales	Grado Elemental	16	44,4	9,262	0,026	30	83,3	7,252	0,064	21	58,3	1,397	0,706	20	55,6	2,006	0,571	7	19,4	1,299	0,729
	Grado Medio	10	18,9			35	66			32	60,4			31	58,5			8	15,1		
	Grado Superior	25	26,0			61	63,5			63	65,6			46	47,9			16	16,7		
	Ns/Nc	0	0,0			5	100			4	80			2	40,0			0	0		
Doy importancia a la experiencia práctica del alumnado.	TotalXte desacuerdo	2	66,7	12,423	0,006*	3	100	3,352	0,340	2	66,7	0,643	0,887	2	66,7	5,166	0,160	1	33,3	7,913	0,048*
	En desacuerdo	0	0,0			0	0			0	0			0	0			0	0		
	Indiferente	6	75,0			7	87,5			6	75			7	87,5			4	50		
	De acuerdo	18	26,9			43	64,2			42	62,7			31	46,3			10	14,9		
Improvisación (importancia)	Totalmente de acuerdo	25	23,1	13,793	0,008*	75	69,4	1,351	0,853	66	61,1	4,812	0,307	56	51,9	3,970	0,410	15	13,9	10,179	0,038*
	1	10	55,6			13	72,2			15	83,3			12	66,7			7	38,9		
	2	11	29,7			25	67,6			24	64,9			20	54,1			6	16,2		
	3	18	30,0			41	68,3			37	61,7			28	46,7			10	16,7		
	4	10	20,4			36	73,5			30	61,2			28	57,1			5	10,2		
	5	1	5,0			12	60			10	50,0			8	40			1	5		
Improvisación (dedicación)	1	27	40,3	14,540	0,006*	46	68,7	0,732	0,947	50	74,6	14,597	0,006*	44	65,7	12,500	0,014*	14	20,9	1,769	0,778
	2	12	21,1			39	68,4			29	50,9			29	50,9			7	12,3		
	3	10	25,6			27	69,2			29	74,4			18	46,2			6	15,4		
	4	0	0,0			9	64,3			5	35,7			6	42,9			2	14,3		
	5	0	0,0			5	83,3			3	50			0	0			1	16,7		
Composición (dedicación)	1	33	35,1	10,535	0,032*	68	72,3	2,362	0,669	68	72,3	6,489	0,165	52	55,3	10,516	0,033*	15	16	2,405	0,662
	2	13	26,0			33	66			28	56			28	56			9	18		
	3	1	5,0			12	60			10	50			5	25			2	10		
	4	2	12,5			11	68,8			9	56,3			11	68,8			3	18,8		
	5	0	0,0			2	100			1	50			0	0			1	50		
Música contemporánea (conocimiento)	Si	7	15,6	3,825	0,050*	24	53,3	6,714	0,010*	29	64,4	0,042	0,838	22	48,9	0,244	0,621	7	15,6	0,025	0,874
	No	44	30,3			107	73,8			91	62,8			77	53,1			24	16,6		
¿Considera que tiene prejuicios hacia algún tipo de música?	Si	22	39,3	6,261	0,012*	36	64,3	0,806	0,369	33	58,9	0,610	0,435	29	51,8	0,003	0,955	8	14,3	0,240	0,624
	No	29	21,6			95	70,9			87	64,9			70	52,2			23	17,2		
¿Se ocupa de mejorar su formación?	Si	49	26,6	6,923	0,031*	126	68,5	0,988	0,610	115	62,5	2,516	0,284	96	52,2	0,011	0,995	29	15,8	1,924	0,382
	No	0	0			3	75			4	100			2	50			1	25		
	Ns/Nc	2	100			2	100,0			1	50			1	50			1	50		
Total		51	26,8			131	68,9			120	63,2			99	52,1			31	16,3		

Tabla 39 Relación entre las dificultades para tratar la música contemporánea y otras variables (parte II).

		Dificultades															
		Ambiente de trabajo en clase				Escaso interés del alumnado				La falta de recursos				La metodología empleada			
		N	%	X2	sig.	N	%	X2	sig.	N	%	X2	sig.	N	%	X2	sig.
Nivel de estudios musicales	G. Elemental	14	38,9	6,699	0,082	15	41,7%	5,791	0,122	20	55,6	1,745	0,627	14	38,9%	15,210	0,002*
	G. Medio	16	30,2			27	50,9			30	56,6			13	24,5		
	G. Superior	48	50,0			61	63,5			63	65,6			52	54,2		
	Ns/Nc	1	20,0			3	60			3	60,0			4	80		
Nivel cultural del alumnado	Bajo	7	58,3	5,553	0,135	11	91,7	9,405	0,024*	8	66,7	7,329	0,062	4	33,3	3,204	0,361
	Medio-bajo	20	54,1			24	64,9			29	78,4			19	51,4		
	Medio	40	35,4			58	51,3			61	54,0			45	39,8		
	Medio-alto	12	42,9			13	46,4			18	64,3			15	53,6		
	Alto	0	0			0	0			0	0			0	0		
Ns/Nc	0	0	0	0	0	0	0	0									
Doy importancia a la experiencia práctica del alumnado.	TotalXte desacuerdo	1	33,3	4,345	0,227	2	66,7	3,620	0,306	1	33,3	3,227	0,358	2	66,7	1,978	0,577
	En desacuerdo	0	0			0	0			0	0						
	Indiferente	6	75			6	75			6	70			5	62,5		
	De acuerdo	25	37,3			32	47,8			37	55,2			29	43,3		
	TotalXte de acuerdo	47	43,5			64	59,3			70	64,8			45	41,7		
Improvisación (importancia)	1	13	72,2	10,633	0,031*	11	61,1	1,917	0,751	11	61,1	0,753	0,945	8	44,4	1,117	0,892
	2	13	35,1			20	54,1			22	59,5			18	48,6		
	3	19	31,7			32	53,3			39	65			26	43,3		
	4	23	46,9			30	61,2			28	57,1			20	40,8		
	5	8	40			9	45			12	60			7	35		
Improvisación (dedicación)	1	32	47,8	2,359	0,670	39	58,2	1,583	0,812	40	59,7	0,969	0,914	27	40,3	0,881	0,927
	2	23	40,4			33	57,9			35	61,4			25	43,9		
	3	13	33,3			20	51,3			26	66,7			18	46,2		
	4	6	42,9			6	42,9			8	57,1			7	50		
	5	2	33,3			3	50			3	50			2	33,3		
Composición (dedicación)	1	43	45,7	5,331	0,255	56	59,6	5,232	0,264	53	56,4	4,235	0,375	38	40,4	3,933	0,415
	2	20	40			28	56			33	66			23	46		
	3	6	30			9	45			12	60			7	35		
	4	5	31,3			6	37,5			13	81,3			8	50		
	5	2	100			2	100			1	50			2	100		
Mús. Contemp. Conocimiento	Si	24	53,3	3,354	0,067	25	55,6	0,001	0,971	34	75,6	5,216	0,022*	22	48,9	0,649	0,420
	No	55	37,9			81	55,9			82	56,6			61	42,1		
¿Prejuicios hacia alguna música?	Si	25	44,6	0,307	0,580	34	60,7	0,781	0,377	45	80,4	12,444	0,000	30	53,6	3,155	0,076
	No	54	40,3			72	53,7			71	53			53	39,6		
¿Se ocupa de mejorar su formación?	Si	77	41,8	5,662	0,059	101	54,9	2,244	0,326	112	60,9	0,433	0,806	77	41,8	7,987	0,018*
	No	0	0			3	75			3	75			4	100		
	Ns/Nc	2	100			2	100			1	50			2	100		
Total		79	41,6			106	55,8			116	61,1			83	43,7		

En las aportaciones de la música contemporánea en la educación vemos que existe relación entre la opinión de que la música contemporánea favorece el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes y:

- el uso de la música contemporánea en el aula. El 89,7 % (104) de los docentes que utilizan la música contemporánea en el aula piensan que ésta favorece el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes.
- la importancia que conceden a la improvisación. El 90,0% (18) del profesorado que da mucha importancia a la improvisación cree que la música contemporánea favorece el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes.
- y la consideración que el profesorado se tiene a sí mismo como muy abierto al aprendizaje (el 89,2, 124 docentes consideran que la música contemporánea favorece el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes), así como los docentes que se muestran muy dispuestos al cambio (87,3%, 110) y los que se definen como muy responsables y comprometidos (89,5%, 119).

Además, existe relación entre la creencia de que la música contemporánea sirve para potenciar la expresión y la creatividad del alumnado y:

- su uso en el aula. El 79,3%, (92) del profesorado que utiliza la música contemporánea en el aula cree que sirve para potenciar la expresión y la creatividad del alumnado.
- la importancia que conceden a la improvisación. Los que más importancia conceden a la improvisación (85,0%, 17) piensan que la música contemporánea sirve para potenciar la expresión y creatividad del alumnado.
- la definición de cada participante. El profesorado que se define como muy curioso e inquieto (75,9%, 66), muy abierto al aprendizaje (76,3%, 109), muy dispuesto al cambio (78,6%, 99) o muy responsable y comprometido (74,4%, 99) piensa que la música contemporánea sirve para potenciar la expresión y creatividad del alumnado.

Existe relación entre la opinión de que la música contemporánea sirve para fomentar el gusto ante las actividades musicales y su uso en el aula. El 73,3% (85) del profesorado que la utiliza en el aula piensa que la música contemporánea sirve para fomentar el gusto ante las actividades musicales.

El 81,3% de los docentes que se definen muy abiertos al aprendizaje piensa que una de las aportaciones del uso de la música contemporánea en el aula es desarrollar el hábito de escucha y el juicio crítico. Esto también lo creen el 80,2 % (101) de los que están muy dispuestos al cambio.

Tabla 40 Relación entre las aportaciones de la música contemporánea con otras variables

		Aportaciones															
		Favorecer el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes				Potenciar su expresión y creatividad				Fomentar el gusto ante las actividades musicales				Desarrollar el hábito de escucha y el juicio crítico			
		N	%	X2	sig.	N	%	X2	sig.	N	%	X2	sig.	N	%	X2	sig.
Música contemporánea (uso)	Si	104	89,7	8,385	0,015*	92	79,3	11,802	0,003*	85	73,3	19,600	0,000*	95	81,9	3,818	0,148
	No	49	75,4			36	55,4			26	40			45	69,2		
	Ns/Nc	9	100			7	77,8			6	66,7			7	77,8		
Improvisación (Importancia)	1	10	55,6	16,876	0,002*	10	55,6	10,987	0,027*	9	50	5,801	0,215	11	61,1	4,810	0,307
	2	33	89,2			24	64,9			19	51,4			28	75,7		
	3	51	85			39	65			37	61,7			47	78,3		
	4	46	93,9			42	85,7			32	65,3			39	79,6		
	5	18	90			17	85			16	80			18	90		
Composición (Importancia)	1	27	71,1	8,878	0,064	20	52,6	17,969	0,001*	20	52,6	6,3	0,178	26	68,4	5,079	0,279
	2	44	88			31	62			27	54			39	78		
	3	50	90,9			44	80			37	67,3			47	85,5		
	4	29	90,6			29	90,6			21	65,6			23	71,9		
	5	8	88,9			8	88,9			8	88,9			8	88,9		
Curioso e inquieto	Poco	4	66,7	1,746	0,627	2	33,3	9,539	0,023*	3	50	0,473	0,925	4	66,7	4,291	0,232
	Medio	76	85,4			64	71,9			54	60,7			69	77,5		
	Mucho	75	86,2			66	75,9			55	63,2			70	80,5		
	Ns/Nc	7	87,5			3	37,5			5	62,5			4	50		
Abierto al aprendizaje	Poco	0	0	6,416	0,040*	0	0	8,967	0,011*	0	0	4,649	0,098	0	0	8,863	0,012*
	Medio	35	74,5			28	59,6			23	48,9			33	70,2		
	Mucho	124	89,2			106	76,3			92	66,2			113	81,3		
	Ns/Nc	3	75			1	25			2	50			1	25		
Dispuesto al cambio	Poco	0	0	7,904	0,048*	0	0	17,127	0,001*	0	0	5,25	0,154	0	0	16,686	0,001*
	Medio	48	84,2			35	61,4			30	52,6			45	78,9		
	Mucho	110	87,3			99	78,6			84	66,7			101	80,2		
	Ns/Nc	4	66,7			1	16,7			3	50			1	16,7		
Responsable y comprometido	Poco	0	0	7,775	0,020*	0	0	3,837	0,147	0	0	2,374	0,305	0	0	0,312	0,855
	Medio	40	74,1			35	64,8			30	55,6			41	75,9		
	Mucho	119	89,5			99	74,4			86	64,7			104	78,2		
	Ns/Nc	3	100			1	33,3			1	33,3			2	66,7		
Total		162	85,3			135	71,1			117	61,6			147	77,4		

Ante la pregunta de si los compositores de música contemporánea deben facilitar su inclusión en la educación, apreciamos que existe relación entre los que contestan afirmativamente y:

- la definición del profesorado como abierto al aprendizaje. Los que se muestran muy abiertos al aprendizaje (87,8%,122) creen que los compositores deben facilitar la inclusión de la música contemporánea en la educación.
- la definición del profesorado como dispuesto al cambio. Los que están más dispuestos al cambio (87,3%, 110) piensan que los compositores deben facilitar la inclusión de la música contemporánea en la educación.
- la definición del profesorado como responsable y comprometido. El 87,2% (116) de los docentes que se definen como muy responsables y comprometidos opina que los compositores deben facilitar la inclusión de la música contemporánea en la educación.

Tabla 41 Relación entre la actuación de los compositores y otras variables.

		¿Cree que los compositores de música contemporánea deben facilitar su inclusión en la educación?							
		Si		No		Total		X ²	sig.
		N	%	N	%	N	%		
Abierto al aprendizaje	Poco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	10,545	0,005*
	Medio	32	68,1%	15	31,9%	47	100,0%		
	Mucho	122	87,8%	17	12,2%	139	100,0%		
	Ns/Nc	4	100%	0	0,0%	4	100,0%		
Dispuesto al cambio	Poco	1	100%	0	0,0%	1	100,0%	8,093	0,044*
	Medio	41	71,9%	16	28,1%	57	100,0%		
	Mucho	110	87,3%	16	12,7%	126	100,0%		
	Ns/Nc	6	100%	0	0,0%	6	100,0%		
Responsable y comprometido	Poco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6,784	0,034*
	Medio	39	72,2%	15	27,8%	54	100,0%		
	Mucho	116	87,2%	17	12,8%	133	100,0%		
	Ns/Nc	3	100%	0	0,0%	3	100,0%		
Total		158	83,2%	32	16,8%	190	100,0%		

3.2. *Relación entre variables nuevas: Conocimiento, valoración, práctica docente, creencias, posicionamiento y utilización.*

A partir de la tercera parte del cuestionario podemos crear y definir unas nuevas variables y ver si existe relación entre ellas.

El conocimiento de la música contemporánea es una variable formada, como ya hemos comentado anteriormente, por la dimensión 1 de la escala de la pregunta 3.3. (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 17 y 20, numéricos).

La valoración de la música contemporánea queda formada, como también hemos descrito con anterioridad, por la dimensión 2 de la escala de la pregunta 3.3. (ítems 9, 10, 11, 12, 13 y 19, numéricos).

Unimos estas dos dimensiones ya analizadas anteriormente (conocimiento y valoración) y nos queda una nueva variable a la que llamaremos posicionamiento.

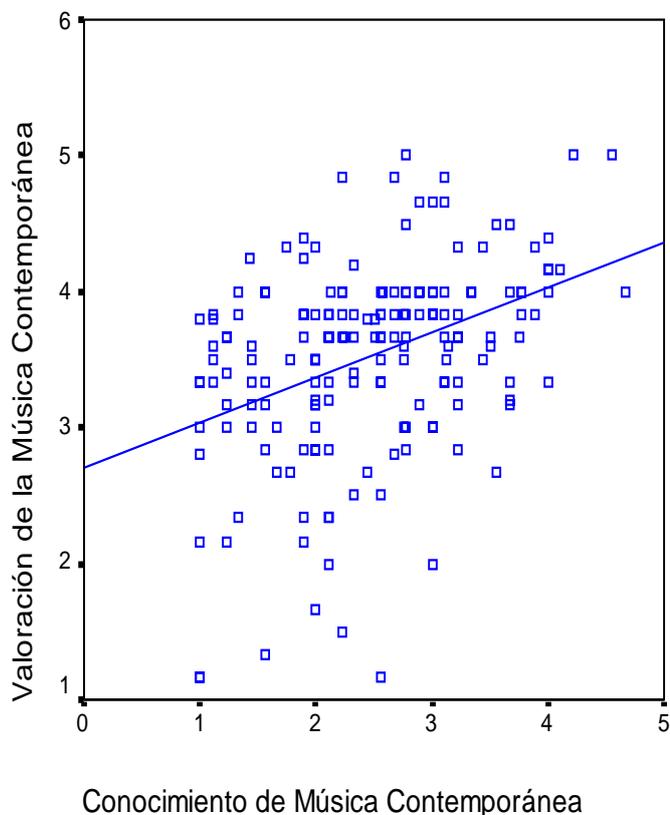
La práctica docente con la música contemporánea es una nueva variable creada a partir de las respuestas obtenidas en las preguntas 3.4.4 y 3.6.

Establecemos una nueva variable formada por las creencias del profesorado sobre la inclusión de la música contemporánea en el aula, a partir de las respuestas obtenidas en las preguntas 3.10 y 3.13.

Unimos estas dos nuevas variables denominadas práctica docente y creencias del profesorado y formamos una variable a la que llamaremos “utilización” porque hace referencia al empleo de la música contemporánea en el aula.

En primer lugar, vemos si existe relación entre el conocimiento de la música contemporánea y la valoración de la misma. Al tratarse de variables numéricas se ha procedido a realizar un análisis de correlación, que aunque es significativo ($\text{sig.}=0,000$) aporta un coeficiente de Correlación de Pearson bajo, 0,387, por lo que podemos afirmar que existe una relación moderada entre las variables analizadas.

Gráfico 9 Relación entre conocimiento y valoración.



Analizamos si existen diferencias significativas entre el nivel de conocimiento y la práctica docente. Aquellas personas que utilizan más la música contemporánea en su práctica docente tienen un mayor conocimiento: 3,31 (en una escala de 1 a 5).

También observamos que los docentes con unas creencias más positivas sobre la inclusión de la música contemporánea en el aula tienen un mayor conocimiento: 2,56.

Tabla 42. Relación entre el conocimiento y la práctica docente y entre el conocimiento y las creencias.

		Conocimiento de Música Contemporánea			
		Media	Desviación típica	Estadístico	sig
Practica docente	Nada	2,15	0,78	35,597	0,000
	Media	2,78	0,76		
	Mucho	3,31	0,68		
Creencias	Nada	1,90	0,85	14,210	0,001
	Media	2,34	0,70		
	Mucho	2,56	0,85		
Total		2,46	0,85		

En la siguiente tabla se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la valoración de la música contemporánea tanto en función de la práctica docente como de las creencias. Aquellas personas con mayor uso de la música contemporánea en su práctica docente tienen una valoración más favorable de la misma. También el profesorado que tiene unas creencias más positivas sobre la inclusión de la música contemporánea en el aula tiene una mayor valoración de este tipo de música.

Tabla 43 Relación entre la valoración y la práctica docente y entre la valoración y las creencias.

		Valoración de la Música Contemporánea			
		Media	Desviación típica	Estadístico	sig
Practica docente	Nada	3,39	0,69	9,702	0,008
	Media	3,64	0,73		
	Mucho	4,04	0,48		
Creencias	Nada	2,60	0,90	31,799	0,000
	Media	3,24	0,78		
	Mucho	3,71	0,55		
Total		3,52	0,71		

Se observa cierta tendencia entre la práctica docente y las creencias sobre la inclusión de la música contemporánea en el aula aunque esta relación no es estadísticamente significativa.

Tabla 44 Relación entre la práctica docente y las creencias.

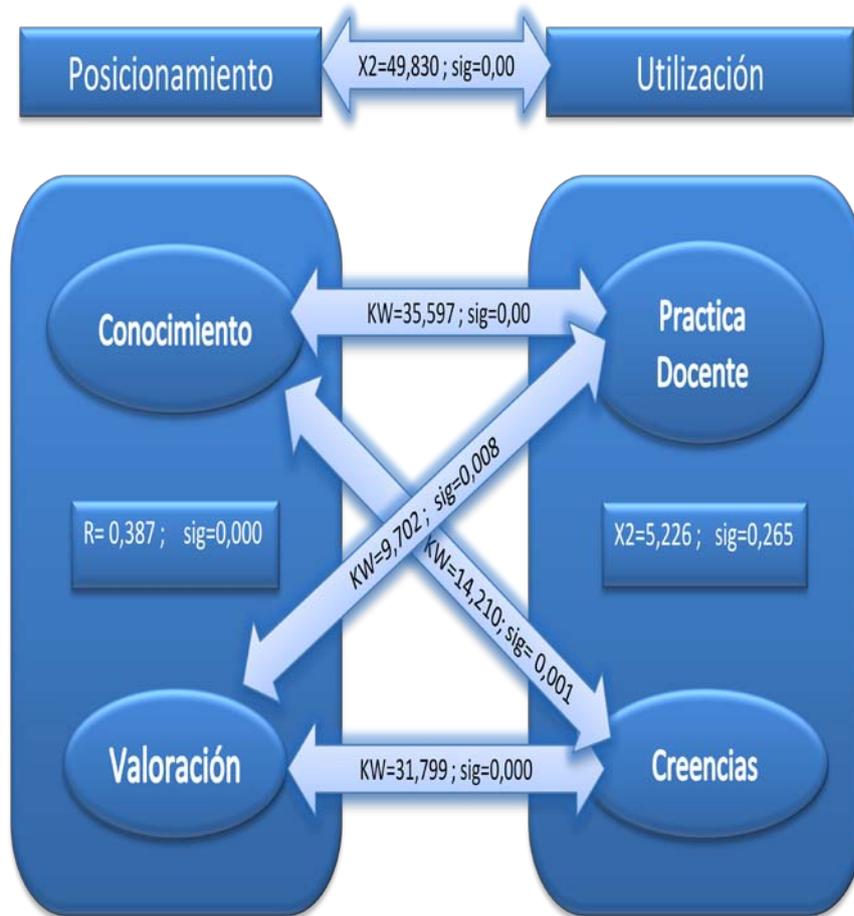
		Practica Docente										X2	sig.
		Nada		Media		Mucho		Total					
		N	%	N	%	N	%	N	%				
Creencias	Nada	14	77,8%	4	22,2%	0	0,0%	18	100,0%	5,226	0,265		
	Media	20	55,6%	15	41,7%	1	2,8%	36	100,0%				
	Mucho	71	52,2%	56	41,2%	9	6,6%	136	100,0%				
Total		105	55,3%	75	39,5%	10	5,3%	190	100,0%				

Finalmente, existe relación entre el posicionamiento del profesorado ante la música contemporánea y la utilización en el aula. El profesorado que tiene un posicionamiento más favorable utiliza bastante o mucho la música contemporánea en sus clases.

Tabla 45. Relación entre el posicionamiento y la utilización de la música contemporánea en el aula.

		Posicionamiento								X2	sig.
		Desfavorable		Medio		Favorable		Total			
		N	%	N	%	N	%	N	%		
Utilización	Nada	10	83,3%	2	16,7%	0	0,0%	12	100,0%	49,830	0,000
	Poco	10	43,5%	11	47,8%	2	8,7%	23	100,0%		
	Medio	26	30,2%	54	62,8%	6	7,0%	86	100,0%		
	Bastante	7	12,3%	29	50,9%	21	36,8%	57	100,0%		
	Mucho	0	0,0%	6	66,7%	3	33,3%	9	100,0%		
Total		53	28,3%	102	54,5%	32	17,1%	187	100,0%		

Gráfico 11 Relación entre las nuevas variables analizadas.



4. Síntesis de los resultados.

4.1. Descripción de la muestra

- 1) Existen 320 centros de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco. La muestra obtenida está formada por 190 docentes (lo que supone un 59,4% del total y un error muestral del 4,5%, considerando un nivel de confianza del 95%).

4.1.1. Datos personales y perfil profesional

- 1) La mayoría del profesorado de música de secundaria son mujeres (76,3%, 145).
- 2) El perfil profesional es heterogéneo. Existen diferentes combinaciones relativas a la titulación que posee el profesorado de música de secundaria: Título superior de música, Licenciatura, Magisterio en la especialidad de educación musical y en relación también a su nivel de estudios musicales (elemental, medio o superior).
- 3) La mitad de la muestra posee el grado superior de música (50,5%, 96).

4.1.2. Datos sobre las características de la docencia

- 1) La mayoría de los docentes imparte clases de música en 1º y/o en 3ª de la E.S.O.
- 2) Casi todo el profesorado (97,9%, 186) considera que la asignatura de música es importante para la formación del alumnado pero cree que no es muy valorada por éste ni por los padres. Y poco más de la mitad del profesorado (52,6%, 100) piensa que es valorada por el resto del equipo docente.
- 3) El 79,5% (151) de los docentes opinan que la carga lectiva no es suficiente para desarrollar los objetivos educativos.
- 4) La música moderna es utilizada en las clases por casi la totalidad del profesorado (97,9%, 186). En último lugar (61,1%, 116) dice que emplea la música contemporánea.
- 5) Los docentes muestran un gran acuerdo en que el alumnado desarrolle un conocimiento reflexivo y un espíritu crítico. También consideran que es importante educar en todo tipo de músicas.
- 6) El profesorado concede más importancia a la audición y, sucesivamente a la interpretación instrumental y a la historia de la música. En último lugar, nombran las actividades de movimiento y danza, improvisación y composición.

- 7) La dedicación del tiempo de clase a estas actividades tiene una relación directa con la importancia que conceden a su desarrollo.
- 8) La mayoría de los docentes (84,7%, 161) afirma tener mayores conocimientos de música clásica no contemporánea. La música contemporánea ocupa el último lugar (23,7%, 13).
- 9) El 29,5% (56) de los encuestados afirma tener prejuicios hacia algún tipo de música y la más nombrada es la música contemporánea.
- 10) Casi la totalidad de los docentes (96,8%, 84) afirma que se ocupa de mejorar su formación. La búsqueda de recursos es la fuente más señalada (86,8%, 165).
- 11) La mayoría de los docentes de música de secundaria se consideran abiertos al aprendizaje. Puntúan los valores más bajos en la curiosidad y en la creatividad.

4.1.3. Relación entre los datos personales y profesionales y los datos sobre las características docentes

- 1) Los docentes que utilizan la música contemporánea en el aula dan mayor importancia y dedicación a la improvisación y a la composición.
- 2) El profesorado que tiene 10 años o menos de experiencia docente concede mayor importancia y dedicación a la improvisación y a la composición.
- 3) Existe relación entre el uso de la música contemporánea en el aula y su conocimiento: Un mayor conocimiento implica un mayor uso.
- 4) Existe relación entre la actitud de disposición hacia el cambio del profesorado de música de secundaria y su conocimiento de la música contemporánea.
- 5) Existe relación entre el carácter creativo e innovador de los docentes y el conocimiento de la música contemporánea.

4.2. Resultado del cuestionario sobre la música contemporánea

4.2.1. Análisis descriptivo

- 1) Ante la pregunta de qué compositores desde 1945 hasta hoy en día son sus preferidos John Cage (12,1%, 23) es el compositor más citado. La única mujer compositora mencionada es Sofía Gubaidulina. Y existe un alto porcentaje de docentes (64,8%, 123) que no responde, que declara que no tiene preferidos, que no conoce o que no le gustan.
- 2) El motivo más nombrado por el profesorado donde cree que radica la dificultad de la música contemporánea es la atonalidad (65,3%, 124) y, en segundo lugar, la inexistencia de la melodía (58,4%, 111).
- 3) En la escala presentada, el ítem “Tengo una formación suficiente sobre las propuestas metodológicas basadas en la música contemporánea” es el que da una menor puntuación (2,08, en valores de 1 a 5). Y el ítem con una puntuación más alta (3,84) es el que expresa “Tengo una actitud abierta y receptiva ante la música contemporánea”.
- 4) El estilo musical más utilizado en las clases de música de secundaria para trabajar la música de los siglos XX y XXI es la música moderna (pop, rock, etc.), que es nombrado por casi todo el profesorado (94,7%, 180).
- 5) Algo más de la mitad de la muestra emplea en sus clases la música contemporánea: Un 58,4% (111) utiliza la música de la primera mitad del siglo XX y un 41,1% (78) usa también la música contemporánea desde 1945 hasta hoy en día.
- 6) Casi la totalidad del profesorado (88,9%, 169) indica que no utiliza en el aula las propuestas de los pedagogos musicales de la segunda mitad del siglo XX.
- 7) El material didáctico (83,2%, 158) y la formación (76,8%, 146) son las demandas más nombradas por el profesorado.
- 8) Ningún docente ha invitado a algún compositor o compositora de música contemporánea a su centro. La mayoría (76,8%, 146) declara que le gustaría realizar algún encuentro con algún compositor o compositora de música contemporánea.
- 9) A la mayoría del profesorado (78,9%, 150) le parece importante tratar la música contemporánea en el aula, sobre todo en las actividades de audición e historia de la música y, en tercer lugar, en actividades de interpretación instrumental.

- 10) Las dificultades más señaladas por el profesorado para tratar la música contemporánea en el aula son la falta de formación en la música contemporánea (68,9%, 131) y en las propuestas pedagógicas basadas en ella (63,2%, 120) y la falta de recursos (61,1%, 116).
- 11) La mayoría de los docentes (85,3%, 162) señala como principal aportación de la música contemporánea en la educación el hecho de que favorece el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes.
- 12) Una gran parte del profesorado (83,2%, 158) cree que los compositores de música contemporánea deben facilitar su inclusión en la educación, con la realización de conciertos didácticos (81,1%, 154) o con la elaboración de materiales didácticos (76,3%, 145).

4.2.2. Relación entre variables

- 1) Ante la pregunta de qué compositores desde 1945 hasta hoy en día son sus preferidos, encontramos que existe relación entre el número de docentes que no responden y su nivel de estudios musicales. Hay una mayor abstención entre el profesorado con menos estudios musicales.
- 2) J. Cage gusta más a los docentes que tienen 10 años o menos de experiencia laboral (21,3%, 13) y es el más nombrado por los que usan la música contemporánea en el aula (17,2%, 20). Un 13,3% de los compositores que conocen la música contemporánea nombran a P. Boulez. Existe relación entre el nivel de estudios musicales al nombrar otros compositores contemporáneos, siendo los docentes con mayor nivel de estudios musicales los que más compositores nombran.
- 3) De los docentes que declaran tener un mayor conocimiento de la música clásica no contemporánea, un 70,2% (113) señala la atonalidad como la principal dificultad de la música contemporánea y, en segundo lugar (64,0%, 103), nombran la inexistencia de la melodía.
- 4) Existen diferencias estadísticamente significativas entre el conocimiento de la música contemporánea y:
 - el nivel de estudios musicales: el profesorado que tiene el grado superior de música tiene un mayor conocimiento de la música contemporánea (2,61 en valores de 1 a 5),
 - el uso de la música contemporánea en el aula: los docentes que utilizan la música contemporánea en el aula la conocen más (2,74),

- la dedicación a la composición y a la improvisación en las clases: el profesorado que dedica un mayor tiempo a la composición (2,94 en valores de 1 a 5) y a la improvisación (3,48) en las clases tiene un mayor conocimiento de la música contemporánea,
 - el conocimiento de la música moderna: los docentes que declaran no tener un gran conocimiento de la música moderna (pop, rock, etc.) tienen un mayor conocimiento de la música contemporánea (2,75).
- 5) Existen diferencias significativas en la valoración de la música contemporánea en función de:
- su uso: los docentes que la utilizan en sus clases, la valoran más (3,68 en una escala de 1 a 5),
 - con la importancia que dan a la educación multicultural y poliestética: los que dan una mayor importancia a la educación en todo tipo de músicas también valoran más la música contemporánea (3,65),
 - y con la importancia y la dedicación que dan a la improvisación y a la composición y la importancia que dan a la audición: los que conceden mayor importancia a estas actividades tienen una mayor puntuación en la valoración de la música contemporánea, cercana e incluso superior al 4 (en valores de 1 a 5).
- 6) La música contemporánea es la menos utilizada en las clases. Es más utilizada la música contemporánea de primera mitad del siglo XX (72,4%) que la música posterior a 1945 (57,8%). Ésta es más usada por los docentes de 40 años o menos.
- 7) Existe relación entre la importancia (55,0%) y la dedicación (83,3%) que conceden a la improvisación y el uso de la música contemporánea posterior a 1945. Los docentes que más importancia y dedicación conceden a la improvisación son los que más usan la música contemporánea posterior a 1945.
- 8) Hay relación entre el conocimiento de la música contemporánea y su uso en el aula, siendo los docentes que más conocimiento tienen de la música contemporánea los que más la utilizan.
- 9) No existe relación entre el tipo de música utilizada en las clases para trabajar la música de los siglos XX y XXI y la experiencia docente o el nivel de estudios musicales. La música moderna es la más utilizada por casi la totalidad del profesorado (97,9%, 186).

10) Los docentes que se consideran muy abiertos al aprendizaje son los que en mayor medida piden formación (81,3%, 113), material didáctico (88,5%, 123) y material grabado (73,4%, 102) para la utilización de la música contemporánea en el aula. También son los que más interés demuestran por realizar algún encuentro con algún compositor o compositora de música contemporánea (81,3%, 113).

11) Existe relación entre la importancia que conceden al uso de la música contemporánea en el aula y:

- el nivel de estudios musicales: los docentes con un mayor nivel de estudios musicales (84,4%, 81), dan más importancia a la utilización de la música contemporánea en el aula y el profesorado que tiene el grado elemental de música es el que considera menos importante tratar la música contemporánea en las clases (38,9%, 14),
- el uso real de la música contemporánea en la práctica docente: el 85,3% (99) del profesorado que utiliza la música contemporánea en el aula cree que es importante hacerlo,
- la importancia que dan a la improvisación: un 90% del profesorado que concede mayor importancia a la improvisación piensa que es importante utilizar la música contemporánea en el aula,
- y su definición como personas abiertas al aprendizaje: los docentes que se definen como muy abiertos al aprendizaje (83,5%, 116) piensan que es importante tratar la música contemporánea en el aula.

12) Algunos docentes señalan que no les gusta la música contemporánea como una dificultad para utilizarla en sus clases. Encontramos relación entre esta característica y:

- el nivel de estudios musicales: un 44% de los docentes que tienen el grado elemental responde que no le gusta la música contemporánea,
- la importancia que dan a la experiencia práctica del alumnado: a menor importancia, menor gusto por la música contemporánea,
- la importancia que conceden a la improvisación y la dedicación que dan a la improvisación y a la composición: Cerca de la mitad de los que no dan importancia o dedicación a estas actividades dicen que no les gusta la música contemporánea.
- con el conocimiento de la música contemporánea,
- con los prejuicios hacia algún tipo de música,
- y con la formación permanente del profesorado de música de secundaria.

- 13) De los docentes que no tienen conocimiento de la música contemporánea, un 73,8% señala la falta de formación como un obstáculo para tratarla en sus clases.
- 14) Casi el 75% del profesorado que no dedica tiempo de sus clases para la improvisación dice que no conoce las propuestas pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX.
- 15) Los docentes que no dan importancia a la improvisación (72,2%, 13) señalan el ambiente de trabajo de la clase y el poco interés como un impedimento para tratar la música contemporánea.
- 16) El escaso interés del alumnado se señala, también, como un obstáculo para tratar la música contemporánea en el aula y tiene relación con el nivel cultural de aquél.
- 17) Para el profesorado que conoce la música contemporánea, la mayor dificultad para utilizarla en el aula es la falta de recursos (75,6%, 34). Para los docentes que no conocen la música contemporánea, su falta de formación es el mayor problema para usarla en sus clases (73,8%, 107).
- 18) La metodología empleada es señalada como un obstáculo para utilizar la música contemporánea en el aula por el 41,8% (77) de los docentes que se ocupan de mejorar su formación así como por todos los que no lo hacen (100,0%, 4).
- 19) Existe relación entre la opinión de que la música contemporánea favorece el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes y el uso de la música contemporánea en el aula, la importancia que conceden a la improvisación y la consideración que el profesorado se tiene a sí mismo como muy abierto al aprendizaje, muy dispuesto al cambio y muy responsable y comprometido.
- 20) Existe relación entre la creencia de que la música contemporánea sirve para potenciar la expresión y la creatividad del alumnado y su uso en el aula, la importancia que conceden a la improvisación y la definición de cada docente como muy curioso e inquieto, muy abierto al aprendizaje, muy dispuesto al cambio o muy responsable y comprometido.
- 21) Existe relación entre la opinión de que la música contemporánea sirve para fomentar el gusto ante las actividades musicales y su uso en el aula. El 73,3% (85) del profesorado que la utiliza piensa que la música contemporánea sirve para fomentar el gusto ante las actividades musicales.

- 22) El 81,3% de los docentes que se define muy abiertos al aprendizaje y el 80,2% de los que están muy dispuestos al cambio piensan que una de las aportaciones del uso de la música contemporánea en el aula es desarrollar el hábito de escucha y el juicio crítico.
- 23) Existe relación entre la definición del profesorado como abierto al aprendizaje (87,8%, 122), dispuesto al cambio (87,3%, 110), responsable y comprometido (87,2%, 116) con la afirmación de que los compositores de música contemporánea deben facilitar su inclusión en la educación.

4.2.3. Relación entre variables nuevas: Conocimiento, valoración, práctica docente, creencias, posicionamiento y utilización

- 1) El conocimiento de la música contemporánea tiene una relación moderada con la valoración de la misma.
- 2) Existen diferencias estadísticamente significativas entre el conocimiento y la práctica docente (las personas que conocen más la música contemporánea la usan más en su práctica docente, 3,31, en una escala de 1 a 5) y con las creencias sobre la inclusión de la música contemporánea en el aula (los docentes que tienen un mayor conocimiento de la música contemporánea tienen unas creencias más positivas sobre ella).
- 3) La valoración de la música contemporánea se relaciona con la práctica docente (aquellas personas que tienen una valoración mayor de esta música la utilizan más en su práctica docente) y con las creencias sobre la inclusión de la música contemporánea en el aula (los docentes que tienen una mejor valoración de la misma tienen unas creencias más favorables sobre su inclusión en la educación).
- 4) Se observa cierta tendencia entre la práctica docente y las creencias sobre la música contemporánea pero esta relación no es estadísticamente significativa.
- 5) Existe relación entre el posicionamiento del profesorado (conocimiento y valoración) ante la música contemporánea y su utilización en el aula (práctica docente y creencias): el profesorado que tiene un posicionamiento más favorable, utiliza bastante o mucho la música contemporánea en sus clases.

Capítulo 6 Resultados del cuestionario realizado a compositores

1. Descripción y análisis de los resultados.

Después de analizar los datos obtenidos en el cuestionario realizado a profesorado de música de secundaria, diseñamos un nuevo cuestionario que pasamos a compositores para que nos dieran su opinión sobre los resultados más destacados y sobre la inclusión de la música contemporánea en la educación.

Obtuvimos 65 respuestas: 49 (75%) pertenecen a hombres y 16, a mujeres.

En primer lugar, destacamos que ante la pregunta que realizamos al profesorado “¿Qué compositores de música contemporánea desde 1945 hasta hoy en día son sus preferidos?” hay un alto porcentaje de docentes que no responde o que declara que no tiene preferidos, que no conoce o que no le gustan: casi un 64,8% de la muestra, que equivale a 123 docentes. Y preguntamos a los compositores por qué creen que puede ocurrir esto.

Casi la mitad de la muestra de los compositores participantes (47,7%, 31) piensa que la causa puede ser el desconocimiento del profesorado de la música contemporánea.

Gráfico 10 Motivo para la falta de respuesta.



Un 20% (13) de los compositores señala el desinterés ante este tipo de música como posible causa y un 32,3% (21) señala otros motivos:

Ocho personas afirman que las dos causas señaladas, el desconocimiento y el desinterés, son conjuntamente el motivo principal para este alejamiento del profesorado con

la música contemporánea. Una de ellas argumenta que se debe al desinterés motivado por el desconocimiento.

Algunos compositores aluden a la dificultad de esta música, en lo que se refiere a la novedad de su lenguaje:

“...Lenguajes teorizados, incomprensible...no hay una línea claramente predominante...”

“Por el esfuerzo que requiere la asimilación de nuevos lenguajes.”

Otras respuestas señalan la calidad de la música contemporánea:

“Se deberían programar más los clásicos del s. XX y seleccionar muy bien las obras actuales antes de presentarlas en público.”

“Porque hemos tenido muchos compositores pero muy pocos buenos, probablemente por culpa de la atonalidad y de la dodecafonía.”

Otros hacen referencia a una educación deficiente sobre la música contemporánea:

“Creo que falta preparación para abordar el lenguaje musical contemporáneo.”

“Falta total de cultura musical de España.”

“No se ha hecho una educación adecuada...Yo diría que se trata, sobre todo, de desconexión.”

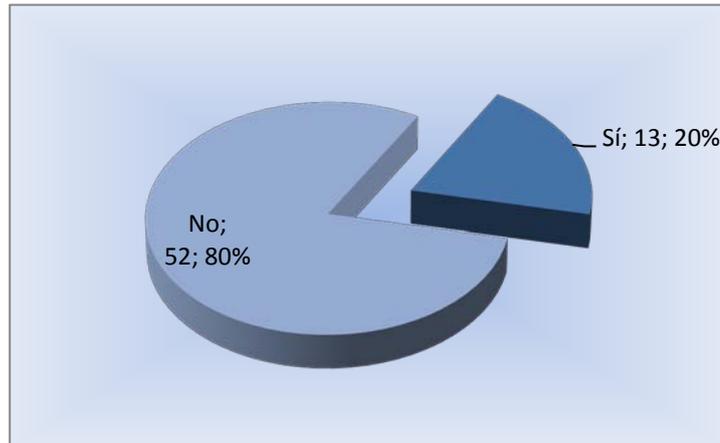
“Poco interés, poca cultura, poca preparación y poca sensibilidad hacia la música.”

“Por falta de preparación musical y desinterés por escuchar propuestas distintas, dos cosas que van unidas.”

“Por pura incultura de la que ellos tienen buena parte de culpa.”

El profesorado nombra la atonalidad como principal motivo donde radica la dificultad de la música contemporánea y, en segundo lugar, la inexistencia de la melodía. Preguntamos a los compositores si están de acuerdo con esta afirmación. Y apreciamos que el 80% (52) no está de acuerdo.

Gráfico 11 Acuerdo con la dificultad de la música contemporánea.



Por lo tanto, la mayoría de los compositores participantes (80%, 52) no cree que la principal dificultad de la música contemporánea sea la atonalidad o la inexistencia de la melodía sino que señalan otros motivos:

- El 50% (26) de estos compositores piensa que la falta de hábito de escucha es la principal dificultad para la aceptación de la música contemporánea.
- También nombran la falta de conocimiento (17,3%, 9).
- Y la escucha de una música nueva que no reconoce el auditor es un motivo nombrado por el 9,6% (5).

Gráfico 12 Dificultad de la música contemporánea



Entre los que aluden a otros motivos encontramos que:

Algunos nombran las tres opciones: la falta de conocimiento, la escucha de una música nueva que no reconoce y la falta de hábito de escucha. Incluso una persona señala que “las tres anteriores son complementarias.”

Vuelven a aparecer señalados el desinterés y la falta de formación sobre la música contemporánea:

“Incultura y desinterés generalizado.”

“La falta de comprensión de los nuevos recursos y técnicas no melódicas que se usan actualmente.”

Una persona comenta que “tratándose de profesores, el desconocimiento, la incapacidad o falta de hábito de escucha serían resultado de una formación incompleta pero, también y de modo especial, de un claro “rechazo” hacia algo que no les gusta.”

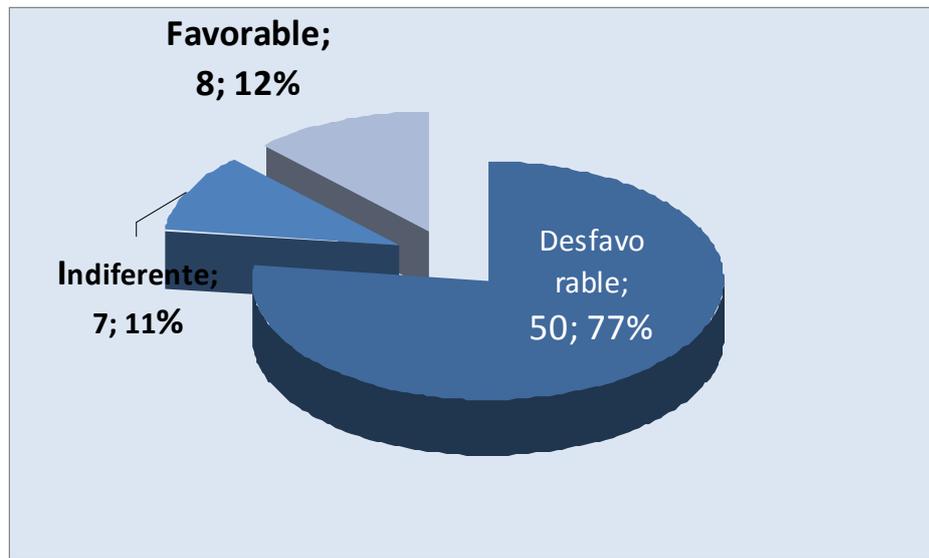
Y otro compositor destaca que “...La escucha es siempre la guía: cuanto más hayamos escuchado más fácil introducir nuevas estéticas.”

Algunas opiniones aluden a la dificultad de la música contemporánea por la novedad de su lenguaje y su variedad: “...el problema es la diversificación de los lenguajes y la necesidad de conocer las distintas claves que facilitarían el acceso a las diferentes estéticas...”

También aparecen señaladas la escasa difusión de la música contemporánea y los prejuicios ante ella: “La malísima propaganda hacia la música contemporánea a través de los medios y la falta de sensibilidad hacia el arte en general y hacia la música”.

Casi todo el profesorado (94,7%, 180) nombra la música moderna (pop, rock, etc.) como el estilo musical que más utiliza en sus clases de Secundaria para trabajar la música de los siglos XX y XXI. Pedimos a los compositores que nos den su valoración y el 76,9% (50) de los participantes cree que este hecho es desfavorable. El 12,3% (8) lo señala como algo favorable y el 10,8% (7) se muestra indiferente.

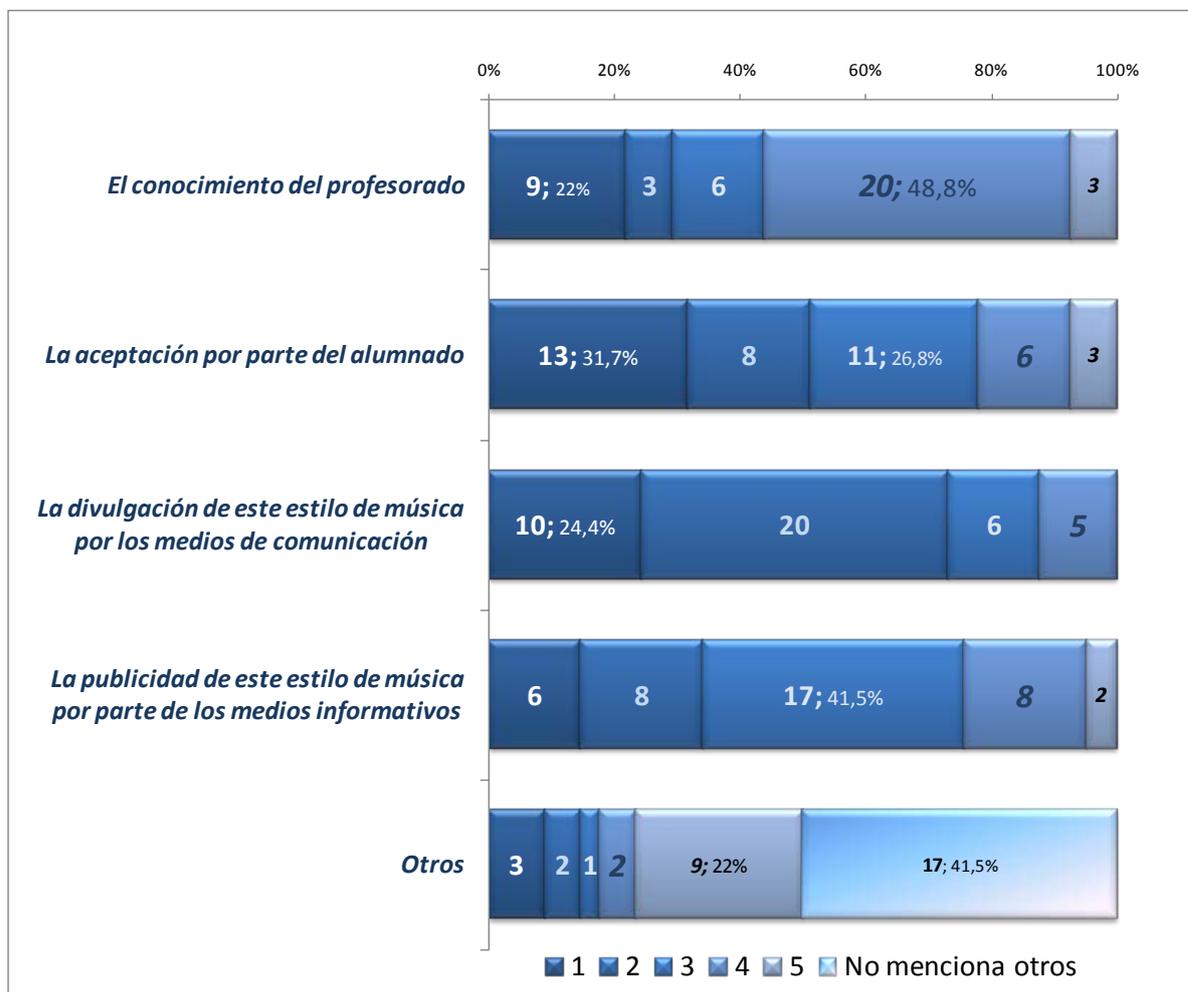
Gráfico 13 Valoración de la música moderna en el aula



Preguntamos a los compositores cuáles pueden ser los motivos de que la música moderna sea el estilo más utilizado en las clases de música de Secundaria para trabajar la música de los siglos XX y XXI.

Damos cinco opciones de respuesta, incluyendo una abierta, y pedimos que las ordenen según la importancia. 41 de los participantes contestan correctamente.

Gráfico 14 Motivos uso música moderna



Observamos que la aceptación por parte del alumnado es el motivo más nombrado por los compositores (31,7%, 13) como causante de que la música moderna sea la más utilizada en las clases de Secundaria.

En segundo lugar, señalan la divulgación de este estilo de música por los medios de comunicación (24,4%, 10) y, después, conceden una importancia media, a la publicidad de este estilo de música por parte de los medios informativos (14,6%, 6). Un 48,8% (20) de los compositores conceden escasa importancia al conocimiento del profesorado para el uso de la música moderna en sus clases. Es decir, los compositores manifiestan que el hecho de que la música moderna sea el estilo más utilizado en las clases de música de Secundaria para trabajar la música de los siglos XX y XXI se debe, especialmente, a la aceptación de este

estilo por el alumnado y a su divulgación por los medios de comunicación y no tanto al conocimiento de la música moderna por parte del profesorado.

Un total de 17 personas (41,5%) señalan, también, otros motivos con diferente grado de importancia. Podemos establecer una diferencia entre las opiniones que aluden al profesorado y las que se refieren al alumnado.

Entre las que señalan al profesorado encontramos:

“La falta de cultura musical del profesorado.”

“El desconocimiento de otros tipos de música.”

“Lo considero un gran error, pero hay que ganarse al alumnado...Al menos se debería valorar la calidad de esa música y contrastarla con las verdaderas obras de arte musical.”

“No son profesores de música realmente ni saben enfrentarse a lo que realmente puede captar el interés de los jóvenes y recurren a lo banal para no esforzarse.”

“Concepción errónea de cuál debe ser la labor de un profesor en cuanto a la educación auditiva y cultural.”

“Creo que el docente tiende a acomodarse y que la música moderna puede ser una salida rápida y efectiva...el sistema parece apoyar en ocasiones estas carencias...”

Algunas opiniones aluden al alumnado:

“Diversión por parte del alumnado y así se hace más amena la clase.”

“A los jóvenes no les interesa la música contemporánea.”

“El estilo de aprendizaje constructivista... la búsqueda de la mayor integración entre escuela y sociedad/vida y la conveniencia de encontrar contenidos significativos en el pensamiento de los estudiantes...”

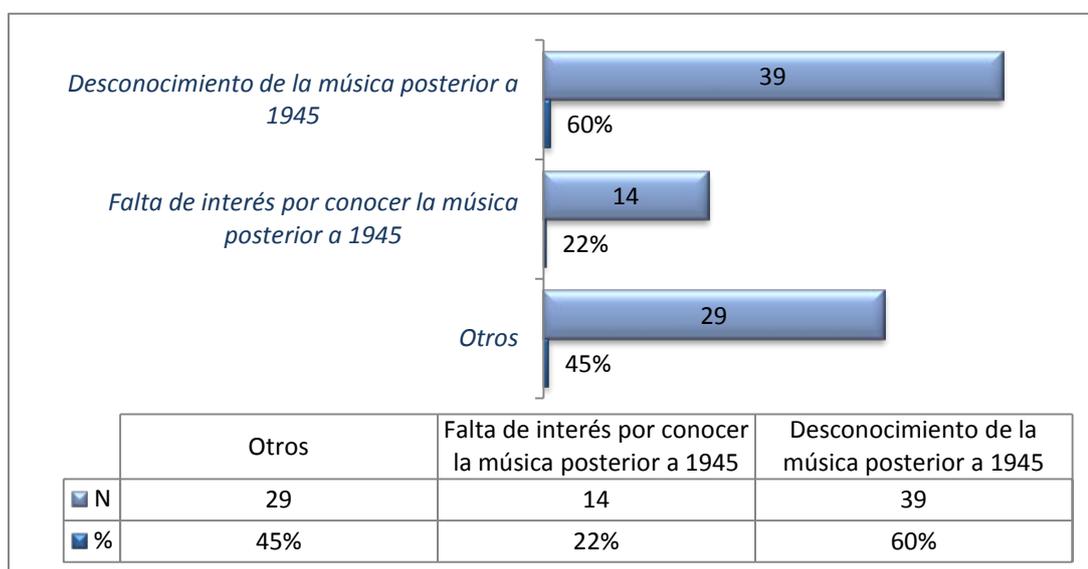
También se señala que “es la espiral del negocio musical actual: los medios machacan tanto al alumnado como a los profesores”. Se insiste en la facilidad de acceso a la música moderna.

Por otro lado, hay quien nombra la “simplicidad de escucha” de la música moderna frente a la música contemporánea. También una persona expresa que la música moderna “sociológicamente ha sido la música más importante en la primera mitad del siglo XX.” Y otro compositor cree que “la música contemporánea no está pensada, en principio, para el disfrute del público.”

Alrededor de la mitad del profesorado participante emplea en sus clases la música contemporánea. Además, un 58,4% (111 docentes) utiliza la música de la primera mitad del siglo XX y un 41,1% (78 docentes) usa también la música posterior a 1945.

Preguntamos a los compositores cuál cree que puede ser la razón para que la música contemporánea más utilizada sea la música de la primera mitad del siglo XX.

Gráfico 15 Motivos uso música anterior a 1945



El desconocimiento de la música posterior a 1945 es el motivo más nombrado por los compositores (60%, 39) para explicar que la música contemporánea más utilizada en las clases sea la música de la primera mitad del siglo XX. Un 21,5% (14) de compositores señala también la falta de interés por conocer la música posterior a 1945.

Casi la mitad de los participantes (44,6%, 29) añade otras posibles causas.

Entre las respuestas que aluden a la música anterior a 1945, encontramos:

- Opiniones que hacen referencia a una mayor comprensión de la música anterior a 1945:

“La música anterior a 1945 es más fácil de asimilar/comprender.”

“La música de la primera mitad del siglo XX es ya “música clásica”, está más lejana en el tiempo y más asimilada.”

- Respuestas que señalan el carácter menos novedoso de la música anterior a 1945:

“Antes de esa fecha se pueden encontrar más obras que emplean referencias conocidas, rítmicas, melódicas, armónicas.”

“Responde más a patrones estéticos dominantes.”

- Se señala la tonalidad como posible causa de una mayor cercanía con la música contemporánea.

“Que en la primera mitad del siglo se hacía mucha música tonal o politonal.”

- Una persona nombra “la facilidad de acceso a grabaciones de música de la primera mitad del siglo XX.”
- Y un compositor afirma que: “los profesores de secundaria lo tienen muy difícil en algunos aspectos, al final y sin tener mayores apoyos, optan por lo que menos problemas serios les da.”
- También hay quienes plantean que la música anterior a 1945 no debería ser considerada “contemporánea”:

“Considero un error aplicar el término contemporáneo a músicas anteriores a 1945.”

“Opino que la música de la primera mitad del s. XX no es contemporánea. Se utiliza más porque es más conocida, más asequible, más parecida a la de siglos anteriores y ha entrado más en el repertorio.”

Entre las respuestas que aluden a la música posterior a 1945, encontramos:

- Respuestas que hacen referencia al alumnado:

“A partir de la segunda mitad del siglo XX el lenguaje se radicaliza y no es apreciado por los alumnos.”

“El alumno no está del todo preparado para entender una música tan elitista y minoritaria.”

“Escasa motivación para el alumnado.”

- Respuestas que señalan la variedad de estilos existente en la música contemporánea posterior a 1945:

“Los musicólogos han concretado y organizado la música de la primera mitad del siglo, mientras que la segunda mitad permanece en la confusión por dos motivos principales: está demasiado cerca y es demasiado diversa.”

- Se señala:

“la falta de suficiente difusión de la música posterior a 1945.”

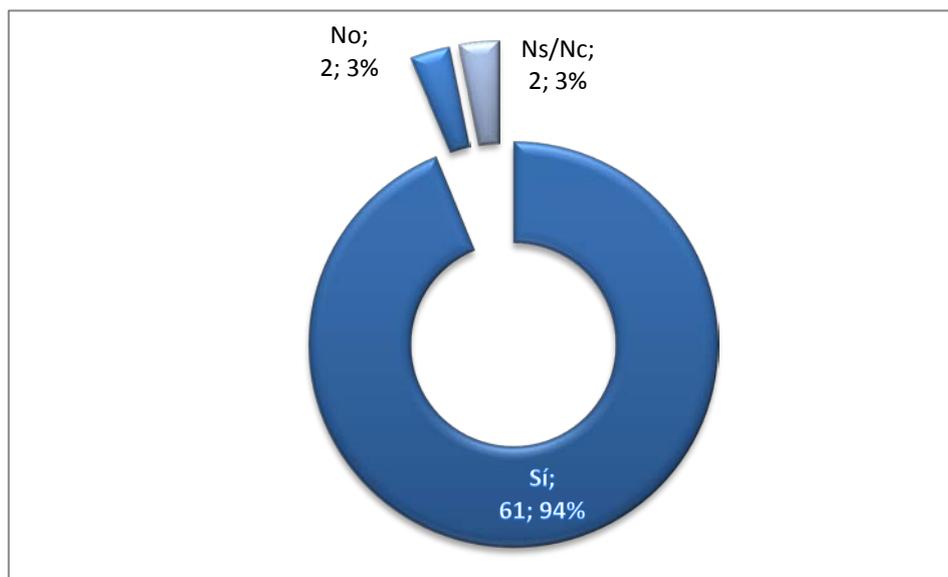
- Se nombra la comprensión y el desconocimiento:

“Miedo y no saber qué hacer con todo eso y menos explicarlo.”

Realizamos a los compositores una pregunta que también hicimos al profesorado: Si les parece importante tratar la música contemporánea en el aula y, en caso afirmativo, en qué actividades.

El 93,8% (61) de la muestra afirma que es importante tratar la música contemporánea en el aula. Dos personas no lo consideran importante y otras dos no responden.

Gráfico 16 Importancia uso música contemporánea en el aula

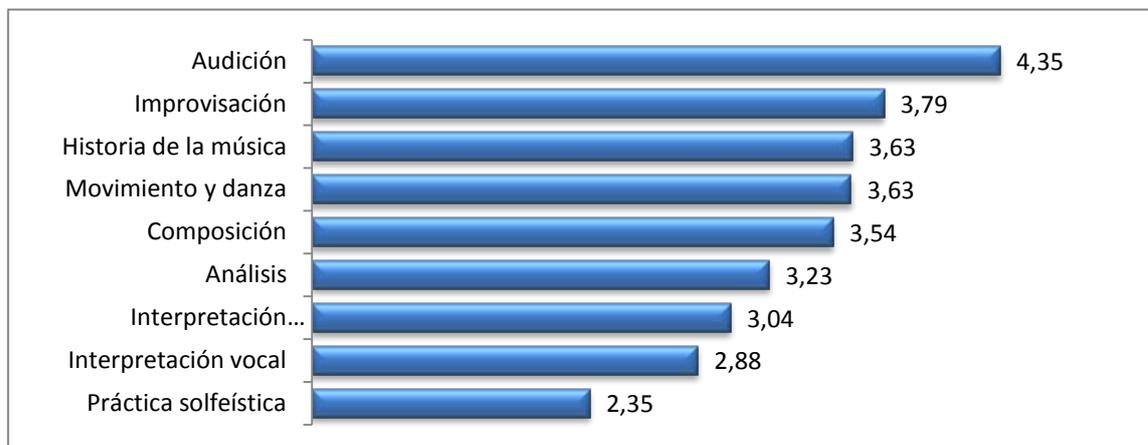


Pedimos a los compositores que valoren la importancia de tratar la música contemporánea en diferentes actividades musicales que les proponemos, siendo el valor 1 nada importante y el valor 5, muy importante. Esta pregunta también la hicimos al profesorado.

La audición aparece en primer lugar, seguida de la improvisación, la historia de la música y el movimiento y la danza.

Después nombran la composición, el análisis y la interpretación instrumental. En último lugar encontramos la interpretación vocal y la práctica solfeística.

Gráfico 17 Actividades



En la tabla apreciamos que ninguna respuesta se aleja del valor medio. La desviación típica nos indica que no hay una dispersión muy alta, es decir, que las respuestas son cercanas.

Tabla 46 Actividades

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Audición	60	1	6	4,35	1,162
Improvisación	56	1	5	3,79	1,187
Historia de la música	60	1	5	3,63	1,314
Movimiento y danza	56	1	5	3,63	1,287
Composición	52	1	5	3,54	1,461
Análisis	53	1	5	3,23	1,187
Interpretación instrumental	52	1	5	3,04	1,220
Interpretación vocal	50	1	5	2,88	1,304
Práctica solfeística	48	1	5	2,35	1,451

Preguntamos a los compositores qué dificultades señalarían para trabajar la música contemporánea en el aula de Secundaria. En las nueve indicaciones propuestas, incluyendo una opción abierta, señalan el grado de dificultad, siendo 1 el valor de ninguna dificultad y 5, el valor que indica una gran dificultad. Esta pregunta también la hicimos a los docentes.

En opinión de los compositores, la falta de formación en la música contemporánea es el principal obstáculo para trabajar la música contemporánea en el aula de Secundaria. Y queda, también, altamente señalado el desconocimiento sobre las propuestas pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX. Después aparece la falta de gusto del profesorado, diferentes respuestas abiertas que señalaremos a continuación, la metodología empleada y el escaso interés del alumnado. Por último, se nombra el ambiente de trabajo en la clase, la falta de

tiempo para tratar la música contemporánea en el aula, la falta de recursos y el poco interés del contenido.

Gráfico 18 Dificultades uso música contemporánea en el aula



En la tabla apreciamos la desviación típica, que nos indica que no hay una dispersión muy alta y, por lo tanto, que las respuestas son cercanas.

Tabla 47 Dificultades música contemporánea en el aula

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Falta de formación en la música contemporánea	62	1	5	4,18	1,195
Desconocimiento sobre las propuestas pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX	57	1	5	3,82	1,311
Falta de gusto del profesorado	56	1	5	3,48	1,465
Otros	10	1	5	3,30	1,829
La metodología empleada	52	1	5	3,13	1,521
El escaso interés del alumnado	56	1	5	3,07	1,512
El ambiente de trabajo en la clase	55	1	5	2,76	1,414
Falta de tiempo para tratar la música contemporánea en clase	56	1	5	2,66	1,665
La falta de recursos	52	1	5	2,40	1,498
El poco interés del contenido	56	1	5	2,07	1,475

En la opción de respuesta abierta encontramos diferentes opiniones.

Algunas tienen en cuenta la figura del docente como posible dificultad para trabajar la música contemporánea en el aula:

“Otra dificultad es el trabajo que supone preparar clases nuevas y de las que hay poca y mala documentación pedagógica.”

“La predisposición del profesorado a enseñar la música actual en todos sus aspectos.”

Otras hacen referencia al alumnado:

“Conviene atender en primera instancia los intereses del alumnado por encima de los del profesor. La música contemporánea es indudablemente importante pero poco significativa para los alumnos...conviene recurrir al repertorio que el propio alumno conoce para trabajar.”

Y algunas respuestas señalan posibles soluciones:

“Deberían invitar a los propios compositores para explicar nuestra músicas.”

“Lo principal es encontrar opciones interesantes y viables de entre las muchas que se presentan bajo el título “música contemporánea”. Las propuestas de Schafer y derivados...el trabajo con las TIC, etc. son opciones válidas y exploradas.”

Preguntamos a los compositores cuáles son las aportaciones de la música contemporánea en la educación. Es una pregunta que también hicimos al profesorado.

Les ofrecemos cuatro opciones de respuesta y una abierta y les pedimos que valoren de 1 a 5 en orden de menor a mayor aportación.

Gráfico 19 Aportaciones de la música contemporánea



Favorecer el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes es la aportación de la música contemporánea más destacada por los compositores. En segundo lugar, destacan su contribución al desarrollo del hábito de escucha y el juicio crítico. Después nombran la posibilidad que ofrece la música contemporánea para potenciar la expresión y la creatividad del alumnado y para fomentar el gusto ante las actividades musicales.

Finalmente, encontramos la respuesta abierta con diferentes opiniones.

Algunas hacen referencia al carácter de actualidad de la música contemporánea:

“Conocer qué está ocurriendo en la actualidad.”

“Proporcionar contacto con el arte musical de su tiempo. Conocer instrumentos y formaciones nuevas.”

Otras aluden al carácter novedoso y de apertura de la música contemporánea:

“Abrir los oídos, estimular la sensibilidad y la inteligencia del alumnado.”

“Ampliar el concepto de música dando cabida a propuestas inhabituales.”

“Describir nueva música.”

Y algunas opiniones se refieren a la relación de la música con las otras artes y la historia.

“Entender la filosofía y estética del siglo XX...entender nuestra sociedad desde otros puntos de vista.”

“Formación del conocimiento artístico-literario y desarrollo de la curiosidad y de la interrogación ante el mundo (formación humanística).”

“Hacer comprender el sentido evolutivo de la música de acuerdo al progreso de nuestro tiempo y relacionarlo con otras artes.”

“Posibilidad de establecer nexos con otros lenguajes artísticos.”

“Reflexión sobre la historia, el arte y la relación entre ambas. Se puede explicar la historia del siglo XX a través de la música.”

En la tabla siguiente apreciamos que la media de los valores es alta, cercana o superior a 4. La desviación típica nos indica que no hay dispersión en las respuestas.

Tabla 48 Aportaciones de la música contemporánea

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Favorecer el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes	61	1	5	4,59	0,955
Desarrollar el hábito de escucha y el juicio crítico	63	2	5	4,37	1,036
Potenciar su expresión y creatividad	60	1	5	4,15	1,102
Fomentar el gusto ante las actividades musicales	60	1	5	4,02	1,097
Otros	12	1	5	3,83	1,642

En el cuestionario a profesorado de música de secundaria apreciamos que existe relación entre la importancia que dan a la improvisación y la valoración e importancia que dan al uso de la música contemporánea en el aula.

Preguntamos a los compositores cuál creen que puede ser la causa de esta relación.

Casi la mitad de la muestra (44,6%, 29) no responde a esta pregunta.

Cinco personas piensan que no debe haber relación directa entre la importancia que el profesorado da a la improvisación y la valoración e importancia que da al uso de la música contemporánea en el aula. Creen que no existe relación entre la improvisación y la música contemporánea:

“Un malentendido que proviene y alimenta una concepción reduccionista de la experiencia musical y de la historia musical reciente.”

Los demás compositores (55,4%, 31) entienden que puede haber relación entre la importancia que el profesorado da a la improvisación y la valoración e importancia que dan al uso de la música contemporánea en el aula.

Algunas respuestas señalan las posibilidades que ofrece la música contemporánea para la improvisación:

“...es ideal para la improvisación sin prejuicios...”

“...es más fácil para los alumnos que no tienen formación musical...”

“La música contemporánea es una fuente inagotable de recursos para la improvisación, mucho más que la música de cualquier otra época. La música aleatoria y de ruidos juega un papel fundamental...”

Otras respuestas aluden a las aportaciones de la improvisación:

“...la improvisación es lúdica y puede acercar, sensibilizar a la música contemporánea.”

“La causa puede ser la posibilidad de acercar con la improvisación a la música contemporánea.”

“La improvisación es de por sí una música nueva... La crisis mayor de la enseñanza de la música contemporánea es que se ignora su factor de uso. Antes de aprender a escuchar, hay que estimular a usarla, y hay muchas formas para ello.”

“La improvisación tiene que ver con nuevas músicas.”

Algunas opiniones relacionan la improvisación y la música contemporánea:

“Ambas son formas de descubrir la relación de los sentidos con las formas sonoras complejas y los sonidos inusuales.”

“...La relación, si las metodologías de trabajo están bien planteadas, sólo puede ser en el sentido de mayor valoración de la música contemporánea cuanto mayor sea la importancia de la improvisación.”

“Es relativamente fácil y directo hacer actividades de improvisación ligadas a los estilos contemporáneos, dentro de la llamada "improvisación libre"...”

“En muchos casos, la música actual parece que es música improvisada y a los alumnos les parece de este modo más cercana. Los profesores utilizan la improvisación como un medio para valorar y apreciar la música contemporánea e introducirla en sus clases.”

“La causa no es otra que la intimísima relación entre improvisación y música contemporánea...el aleatorialismo es improvisación pura.”

“Para practicar y entender ambas, el alumnado necesita sentirse libre de prejuicios, de normas. Por eso están relacionadas.”

“Práctica directa con el sonido y sus modos de expresión.”

Otras respuestas advierten de la importancia de la improvisación y de la importancia de la música contemporánea y de los riesgos que conlleva la desvalorización de ambas:

“Es un campo interesante pero que puede conducir a equívocos si no hay una buena programación.”

“Espero que no sea por el hecho de que les parezca que la “música contemporánea” es improvisada y tiene carencias de conceptualización o racionalización a la hora de organizar el discurso sonoro...”

“La mayor libertad que ofrece donde aparentemente se puede improvisar música contemporánea confundiéndola con "ruiditos".”

“Que a ninguna de las dos se da importancia, lo que implica desconocimiento y falta de criterio en el siglo XXI.”

“Potenciar la improvisación es fundamental para alimentar la creatividad y la espontaneidad...pero la reflexión y el proceso de abstracción y de conceptualización es lo que distingue a la civilización.”

Una respuesta hace referencia al profesorado:

“Es posible que los docentes que utilizan la improvisación sean más creativos y abiertos ante experiencias musicales diversas, lo cual explicaría también su mayor apertura ante la música contemporánea.”

Tras el análisis del cuestionario dirigido a profesorado de música de Secundaria, apreciamos que los docentes que tienen un menor nivel de estudios musicales conocen menos la música contemporánea, no les gusta tanto y dan menos importancia a su uso en el aula. Preguntamos a los compositores qué opinión les merece este dato.

Dos personas no contestan esta pregunta.

Entre las demás respuestas encontramos que algunos entienden que haya una relación directa entre el menor nivel de estudios musicales con un menor conocimiento de la música contemporánea, un menor gusto y una menor valoración:

“...Es normal que a menor formación menor capacidad crítica y curiosidad por conocer otras estéticas...”

“...menos música contemporánea porque hay menos conocimiento general...”

“...si el nivel de conocimiento es bajo, lo que hay es miedo a meterse en terreno desconocido, produce más inseguridad...”

“Bueno, me parece que es completamente lógico, y que ocurre exactamente igual en el resto de las artes, ya sean plásticas o representativas...”

“Creo que es muy real, el mundo musical al que acceden es muy elemental y por desconocimiento no le dan suficiente importancia.”

“Creo que es normal y viene derivado de esa ignorancia previa...”

“Cuando no conoces algo no puedes tener la necesidad de utilizarlo.”

“En general se desconoce la música contemporánea...Si los docentes no han sido educados tampoco educarán a sus alumnos y, éstos, cuando sean adultos tendrán el mismo problema.”

“Es evidente. La inercia que tienen que vencer es mucho mayor y los prejuicios que se han ido formando en la sociedad en torno a la música y el arte contemporáneo tampoco ayudan. Pero eso no debería impedirles que la dieran a conocer...”

“Es lamentable y no deberían enseñar música. O se enseña toda o nada. La música no acaba en el siglo XIX.”

“Es lógico. Si el nivel de estudios musicales no es muy grande, es muy probable que no hayan estudiado apenas nada sobre la música contemporánea. Además, no les puede gustar algo que no conocen. También es muy probable que su propio desconocimiento les haga sentirse incómodos frente a la música contemporánea. ¿Cómo van a poder enseñar algo que ellos mismo no saben y, por lo tanto, tampoco entienden?”

“Es lógico... hoy en día la música actual no está integrada en el total de la cultura como la pintura, etc. Los propios intelectuales desconocen la música actual, aunque sean cultos en otros terrenos.”

“Eso depende de su grado de desconocimiento pero también de los prejuicios que puedan tener por su propia formación musical. Para mucha gente sólo lo que ya conoce tiene un valor.”

“Generalmente a mayor desconocimiento en cualquier ámbito, menor interés y mayores interrogantes.”

“Lógico. La música tiene que ser dada por un especialista en la materia.”

“La necesidad de formarse para abordar las nuevas propuestas, que además se presentan de forma muy diversa y sin una organización clara... la formación de los docentes en la visión tradicional...”

“No es un problema de gusto sino de formación y valoración por la sociedad actual.”

“Parece una consecuencia lógica de lo que requiere la música contemporánea: el desarrollo de una escucha musical más activa y abierta, que se fomenta a través del conocimiento de la propia música.”

“Puede haber una correlación entre nivel de estudios del docente y conocimiento de la música contemporánea...”

“Que deberían formarse y no cerrarse de forma retrógrada.”

“Tiene cierta lógica. Es que, en general, conocen menos la música...”

“Se deberían realizar cursos de reciclaje para el profesorado.”

“Sería beneficioso que los docentes se formasen...manteniendo siempre el sentido crítico propio.”

“Sin duda es así. La música contemporánea es una parte muy especializada de la música y no todos los docentes tienen la suficiente preparación al respecto. Si no se conocen las cosas, éstas no pueden explicarse bien.”

“Que por desgracia son mayoría. Lo que no se conoce no se ama...el profesor es el intermediario...un pez que se muerde la cola.”

“Que, lógicamente, deberían tener más conocimiento...”

“Que este resultado es producto de su propia educación y que se da casi en todos los docentes de música que estudiaron bajo el plan del 66 donde la música contemporánea era casi inexistente...”

“Que es una realidad producto del desconocimiento y que también tiene que ver con que ciertas estéticas han contribuido a alejar a la sociedad de la composición hecha en este siglo y en el anterior.”

“Que es la consecuencia del poco nivel de conocimiento y cultura acerca de la música de la segunda mitad del siglo XX que se imparte en la formación del profesorado de música. La falta de conocimiento conlleva la falta de hábito de escucha...”

“El gusto es proporcional al conocimiento y ello condiciona su uso en el aula: por eso es importante que el nivel de la formación musical de este tipo de profesorado sea tan alto como sea posible.”

“Pues que es lógico, hoy da clase de música casi cualquiera...la programación de las salas de conciertos y festivales no hace nada por mejorar la cultura musical del país.”

También hay quien apunta:

“no es siempre así. La formación musical desgraciadamente lleva a menudo a casos de rechazo de la música contemporánea, por distintos motivos...”

“No es una relación directa. A veces, a mayor estudio, mayor rechazo. Siempre es un problema de sensibilización.”

Otros compositores piensan que no debe influir tanto el nivel de estudios musicales:

“...Hay muchos profesores que no tienen interés ni gusto por la música contemporánea.”

“...quien no conoce es porque no quiere, sobre todo en esta sociedad de la información.”

“No es una cuestión de nivel, sino de interés y profesionalidad...”

“El desconocimiento y la falta de interés hoy sólo puede entenderse como una muestra de descuido y en ocasiones hasta de mala fe.”

“Es un reflejo de la situación que vivimos, en la que la música contemporánea está menos presente que otras músicas en lo cotidiano de muchas personas. Esto puede propiciar que en un primer momento prime un acercamiento intelectual a la música contemporánea frente a uno sensitivo.”

“Es una cuestión de conocimiento, pero también de gusto y de sensibilidades estéticas...”

“No tiene sentido que la música que se compone ahora no merezca su atención... Los estudios de secundaria tienen que ayudar a los jóvenes a comprender lo que sucede actualmente y no sólo ser un estudio y análisis del pasado...”

Un compositor apunta una solución:

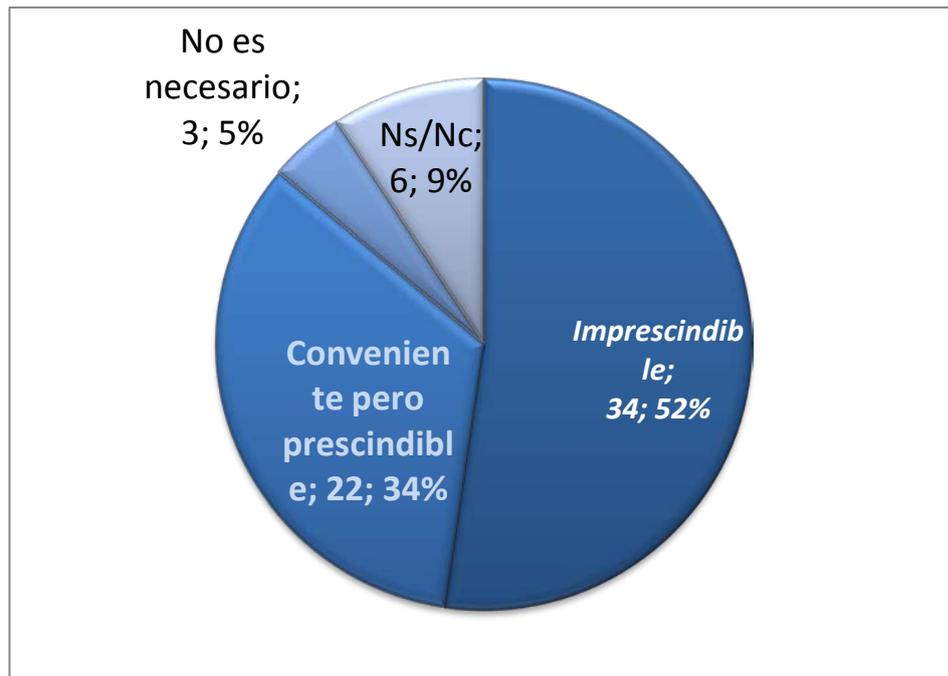
“Que el desconocimiento de la música contemporánea podría paliarse mediante cursos de perfeccionamiento, simposios, conciertos didácticos... tratando así de acercarla tanto al profesorado como al alumnado.”

Por último, otro compositor añade:

“si los docentes consiguen hacer comprender la diferencia entre música culta y música de consumo, ya hacen algo muy importante. Hacer que los alumnos entiendan que hoy se sigue haciendo música culta puede lograrse sin grandes estudios musicales.”

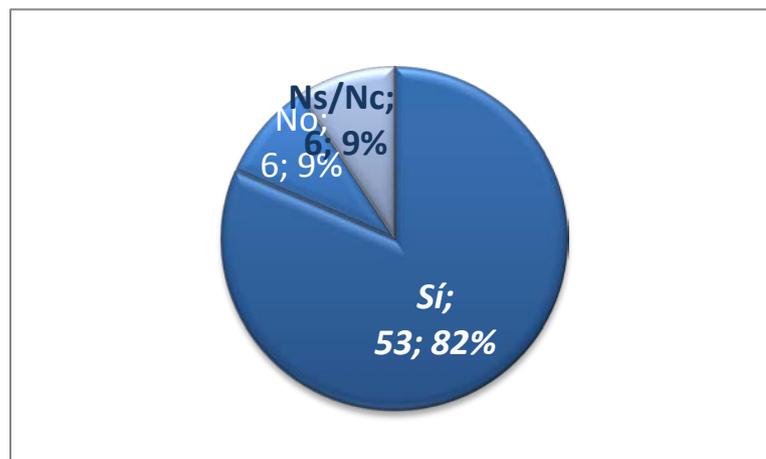
A continuación, preguntamos a los compositores si, en su opinión, es imprescindible que la música contemporánea esté presente y sea utilizada en el aula para su aceptación. Algo más de la mitad de la muestra (52,3%, 34) afirma que es imprescindible. El 33,8% (22) piensan que es conveniente pero no imprescindible. Y una minoría (4,6%, 3) creen que no es necesario. Además, 6 compositores (9,2%) no responden a esta pregunta.

Gráfico 20 Presencia y uso de la música contemporánea en el aula.



Una amplia mayoría de compositores (81,2%, 53) cree que los compositores de música contemporánea deben favorecer su presencia y su uso en el aula. Seis personas responden negativamente y otras seis, no contestan a esta pregunta.

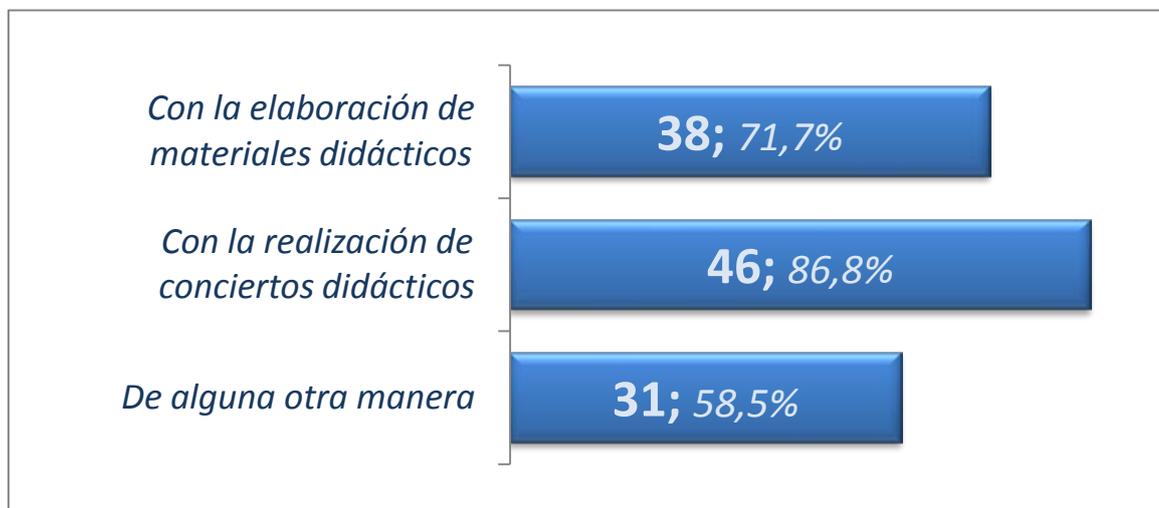
Gráfico 21 Colaboración compositores



De los 53 entrevistados que responden afirmativamente, el 86,8% (46) cree que deben favorecer la presencia y el uso en el aula de la música contemporánea con la realización de conciertos didácticos. El 71,7% (38) señalan la elaboración de materiales didácticos.

Base: 53 entrevistados

Gráfico 22 Formas de colaboración



Y el 58,5% (31) nombran otras formas para que el compositor colabore con la presencia y el uso de la música contemporánea en el aula:

Algunas hacen referencia al acercamiento del compositor y su intervención en el aula. Nombran:

“la presencia del compositor en el aula como invitado.”

Y la posibilidad de dialogar con él:

“que puede explicar de una manera directa su obra.”

“Presentándose en carne y hueso. Que vean que es una persona “viva y coleando” como cualquiera.”

“Para transmitir imagen de normalidad y cercanía.”

También nombran la posibilidad de realizar charlas, debates, conferencias y presentaciones.

Los seis entrevistados que no creen que es deber del compositor favorecer la presencia y el uso de la música contemporánea en el aula piensan que el compositor debe dedicarse a la creación de su música:

“El deber estricto del compositor es la creación musical.”

El profesorado debe ser el artífice de que la música contemporánea esté presente en el aula:

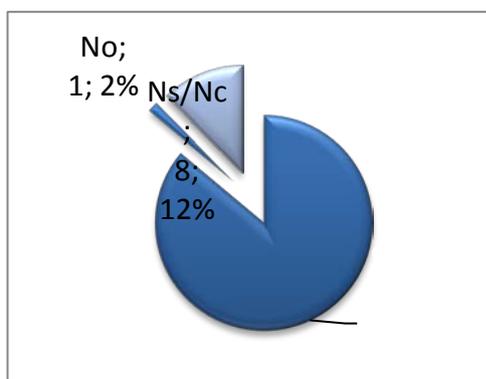
“Ese trabajo debería ser desarrollado por pedagogos, no por compositores sin formación en pedagogía.”

En su opinión, es competencia del profesorado, que debe “imaginar los medios a utilizar y explicar las obras.”

La mayoría del profesorado (76,8%, 146) declara que le gustaría realizar algún encuentro con algún compositor de música contemporánea.

Preguntamos a los compositores si lo consideran conveniente. La gran mayoría (86,2%, 56) contesta afirmativamente.

Gráfico 23 Conveniencia de un encuentro



Preguntamos por qué piensan que es conveniente la realización de algún encuentro con algún compositor de música contemporánea.

Se destaca la importancia del acercamiento entre los compositores y los docentes y el alumnado:

“Contribuye a un acercamiento a la música de hoy y como consecuencia a una actitud más favorable hacia su escucha y su aceptación”.

“Porque el contacto humano es importantísimo y además la presencia física de la persona es muy desmitificadora.”

“Sólo lo que se conoce es lo que se valora: acercar la figura del compositor actual a los alumnos les descubrirá campos que o no conocían o no valoraban.”

“Porque probablemente serviría para un mayor acercamiento a los oyentes de la tan injustamente desconocida música de nuestro tiempo.”

Se nombra el conocimiento, la comprensión y la comunicación:

“...los retos, las dificultades, las inquietudes, etc. son básicamente las mismas para un compositor barroco que para uno contemporáneo, a pesar de las distintas herramientas compositivas...sólo lo que se conoce es lo que se valora.”

“un mayor conocimiento de la música de nuestros días es parte primordial para su valoración y capacidad de transmisión al alumnado.”

“El proceso creativo no puede ser ajeno al de la escucha...permite no sólo explicar el proceso creativo de la obra, sino abrir al alumnado hacia nuevas vías de exploración y comprensión musicales.”

“Podría desarrollar una empatía con el individuo que le ayudara a motivarse para la comprensión de la música contemporánea.”

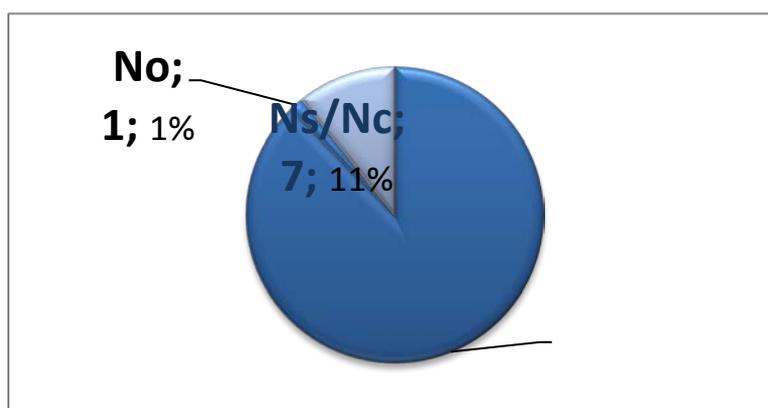
“...es vital e imprescindible la comunicación y acercamiento del artista con cualquier tipo de estudiantes...”

“Ayudaría a eliminar prejuicios.”

Una persona comenta que “la colaboración entre artistas y docentes suele ser productiva”. Y otro compositor nos recuerda que “conocerse es el primer paso para quererse.”

Para finalizar, preguntamos a los compositores si estarían dispuestos a participar en algún encuentro con el profesorado y el alumnado. La mayoría (88%, 57) contesta afirmativamente.

Gráfico 24 Disposición para un encuentro



2. Síntesis de los resultados.

- 1) El desconocimiento del profesorado de la música contemporánea es la causa más destacada por los compositores (47,7%, 31) para explicar que exista un alto porcentaje de docentes (65%, 123) que no responde qué compositores de música contemporánea desde 1945 hasta hoy en día son sus preferidos, o que declara que no tiene preferidos, que no conoce compositores actuales o que no le gustan
- 2) La mayoría de los compositores participantes (80%, 52) no cree que las principales dificultades de la música contemporánea sean la atonalidad y la inexistencia de la melodía. El 50% (26) de estos compositores piensa que la falta de hábito de escucha es la principal dificultad para la aceptación de la música contemporánea.
- 3) El 76,9% (50) de los entrevistados opina que es desfavorable que casi todo el profesorado (94,7%, 180) nombre la música moderna (pop, rock, etc.) como el estilo musical que más utiliza en sus clases de secundaria para trabajar la música de los siglos XX y XXI. Y piensa que es debido, especialmente, a la aceptación de este estilo por el alumnado.
- 4) El desconocimiento de la música posterior a 1945 es el motivo más nombrado por los compositores (60%, 39) para explicar que la música contemporánea más utilizada en las clases sea la música de la primera mitad del siglo XX.
- 5) El 93,8% (61) de la muestra afirma que es importante tratar la música contemporánea en el aula en diferentes actividades musicales. La audición es nombrada en primer lugar, seguida de la improvisación, la historia de la música y el movimiento y la danza. Después nombran la composición y el análisis. En último lugar encontramos la interpretación instrumental, la interpretación vocal y la práctica solfeística.
- 6) En opinión de los compositores, la falta de formación en la música contemporánea es el principal obstáculo para trabajar la música contemporánea en el aula de secundaria. Y queda, también, altamente señalado el desconocimiento sobre las propuestas pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX.
- 7) Favorecer el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes es la aportación de la música contemporánea más destacada por los compositores. En segundo lugar, destacan su contribución al desarrollo del hábito de escucha y el juicio crítico.
- 8) Ante la pregunta a los compositores de cuál puede ser la causa de la relación que existe entre la importancia que el profesorado da a la improvisación y la

valoración e importancia que da al uso de la música contemporánea en el aula encontramos poco acuerdo: Casi la mitad de la muestra (44,6%, 29) no responde a esta pregunta. Cinco personas creen que no existe relación entre la improvisación y la música contemporánea. Los demás compositores (47,7%, 31) entienden que puede haber relación entre la importancia que el profesorado da a la improvisación y la valoración e importancia que da al uso de la música contemporánea en el aula. Relacionan la improvisación y la música contemporánea, señalan las posibilidades que ofrece la música contemporánea para la improvisación, la posibilidad de utilizar la improvisación como medio para llegar a la música contemporánea y advierten de la importancia de la improvisación y de la importancia de la música contemporánea y de los riesgos que conlleva la desvalorización de ambas.

- 9) La mayoría de los compositores entiende que haya una relación directa entre el menor nivel de estudios musicales con un menor conocimiento de la música contemporánea, un menor gusto y una menor valoración e importancia concedida a su uso en el aula. Sin embargo, otros compositores piensan que no debe influir tanto el nivel de estudios musicales. Y alguno apunta que no siempre un mayor nivel de estudios musicales implica un menor rechazo o una mayor sensibilidad hacia las estéticas contemporáneas.
- 10) Más de la mitad de los compositores (52,3%, 34) opina que es imprescindible que la música contemporánea esté presente y sea utilizada en el aula para su aceptación. El 33,8% (22) piensa que es conveniente pero no imprescindible.
- 11) Una amplia mayoría de compositores (81,2%, 53) cree que los compositores de música contemporánea deben favorecer su presencia y su uso en el aula. De ellos, el 86,8% (46) cree que deben hacerlo con la realización de conciertos didácticos. El 71,7% (38) señala la elaboración de materiales didácticos. Y el 58,5% (31) nombra otras maneras de colaboración de los compositores que hacen referencia al acercamiento del compositor y su intervención en el aula. También señalan la posibilidad de realizar charlas, debates, conferencias y presentaciones. Los entrevistados que no creen que es deber del compositor favorecer la presencia y el uso de la música contemporánea en el aula piensan que el compositor debe dedicarse a la creación de su música.
- 12) La gran mayoría de los compositores (86,2%, 56) considera conveniente la realización de algún encuentro en los centros de estudios. Se destaca la importancia del acercamiento entre los compositores y los docentes y el alumnado.
- 13) La mayoría de los compositores (87,7%, 57) estaría dispuesto a participar en algún encuentro con el profesorado y el alumnado

Capítulo 7 *Discusión de los resultados.*

1. *Discusión general.*

1.1. *Discusión de los resultados del cuestionario sobre la música contemporánea realizado a profesorado de música de Secundaria.*

En primer lugar, llama nuestra atención que tanto en un centro de Álava como en uno de Bizkaia, y en tres institutos de Guipúzcoa nos aseguran que no se imparten clases de música en secundaria. Esto implicaría que en esos centros no se cumplen las enseñanzas mínimas de la E.S.O. marcadas por la L.O.E. y el currículo establecido por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación de la Comunidad Autónoma del País Vasco. No podemos confirmar este dato y suponemos que pudo ser una manera de evitar nuestras preguntas.

La música está presente en la E.S.O. en diferentes combinaciones, aunque habitualmente se imparte en el primer y en el tercer curso. Apreciamos que la música está poco presente en el Bachillerato en la Comunidad Autónoma del País Vasco: Sólo se oferta como optativa en un centro de la muestra. Tres centros imparten el Bachillerato musical (LOGSE) y el alumnado que los cursa realiza las asignaturas de modalidad en el Conservatorio de la localidad. Ningún centro oferta el bachillerato artístico en la vía de artes escénicas, música y danza.

Llama nuestra atención que sólo la mitad de la muestra de los docentes posea el título superior de música. Por lo tanto, la mitad del profesorado participante no es especialista en música aunque tiene formación musical, de grado elemental o medio. Es destacable que el 11,6% (22 docentes) tiene exclusivamente la titulación de maestro especialista en educación musical y el 6,8% de la muestra (13 personas) son docentes que tienen una diplomatura y estudios musicales de grado elemental o medio, es decir, que no están en posesión del título superior de música o de una licenciatura, requisitos necesarios para impartir la docencia en secundaria, como señalamos en el capítulo segundo de este trabajo al referirnos al profesorado de esta etapa educativa.

Investigaciones anteriores han demostrado que el perfil profesional de los docentes de música de Secundaria es heterogéneo y que ello conlleva prácticas pedagógicas distintas (Portela, 2000, Alemany, 2000, 2002). Esta heterogeneidad conlleva diferencias en la docencia musical y en las competencias del profesorado.

La mayoría de los participantes afirma que la asignatura de música es muy importante para la formación del alumnado pero creen que no es muy valorada por el resto del profesorado, por el alumnado y por los padres, respectivamente. Apreciamos que más de la mitad de los docentes (56,3%) opina que no dispone de recursos materiales suficientes para impartir la clase de música. Pensamos que estas dos características se relacionan con la escasa carga lectiva que se da a la asignatura de música y que son muy negativas para la motivación del profesorado en el desarrollo cotidiano de su labor. La educación musical tiene un pequeño lugar en el currículo de la enseñanza general y queda relegada a la formación que se imparte en los centros especializados, las Escuelas de Música y los Conservatorios.

El tipo de música más utilizado en las clases de Secundaria es la música moderna y, por el contrario, la música contemporánea es la que menos se emplea en la práctica docente de esta etapa. Pensamos que es un reflejo de lo que ocurre en la sociedad: Al igual que la música moderna es más divulgada por los medios de información y comunicación que la música contemporánea, también está más presente y se utiliza más en la educación musical. Coincidimos con los datos obtenidos en la investigación de Boal, Ilari y Monteiro (2007), que ya apreciaron el escaso uso de la música contemporánea en su práctica docente. Ahora bien, debemos destacar que un importante porcentaje del profesorado (61,1%) afirma que utiliza la música contemporánea en el aula. Este dato llama nuestra atención y contrasta con la abstención tan amplia (64,8%) en la pregunta acerca de los compositores contemporáneos preferidos y en la pregunta que hace referencia a la utilización en el aula de las propuestas de los pedagogos musicales de la segunda mitad del siglo XX, cuestión a la que el 89% de la muestra responde negativamente. Esto nos lleva a pensar que gran parte del profesorado que responde que utiliza la música contemporánea en el aula lo hace ocasionalmente y, en consecuencia, no tiene compositores preferidos y, probablemente, en actividades de audición e historia de la música, por lo que desconoce las propuestas pedagógicas basadas en la música contemporánea.

Es probable que el profesorado utilice la música moderna porque es más conocida y está más aceptada. La música de consumo forma parte de una nueva industria y tiene una gran influencia en los mercados y a nivel social. Tiene un gran protagonismo en el ámbito de la educación informal tanto del profesorado como, más aún, del alumnado de la etapa de secundaria puesto que es el tipo de música que forma parte de sus rutinas de audición (Ibarretxe, 2006). Por el contrario, la música de creación producida por los compositores contemporáneos no se comercializa ni se difunde de la misma manera y, por lo tanto, tampoco llega al público en el ámbito de la educación informal. Se observa la preponderancia de la música de consumo sobre la música de creación tanto en la difusión y comercialización como en la educación musical.

Boal (2004) constató la influencia de los contextos sociales y educativos en las pautas y rutinas de audición. Ligeró (2009) comprobó en su investigación que el criterio del docente influye decisivamente en las preferencias musicales del alumnado.

Además, el profesorado declara tener un mayor conocimiento sobre la música clásica no contemporánea y, sucesivamente, sobre la música moderna, la música tradicional y folk y, en último lugar, sobre la música contemporánea. Apreciamos la influencia de la formación musical: La música clásica es el tipo de música que suele tener una mayor cabida en la formación musical de los centros de enseñanza especializada junto con la música tradicional y la música moderna. Son estéticas que, aunque totalmente distintas, emplean los parámetros musicales de la manera convencional y conocida (tonalidad, melodía, pulso, afinación temperada, etc.). La gran presencia del parámetro de la altura en estos estilos guarda relación con los principales motivos que el profesorado nombra como dificultad de la música contemporánea: la atonalidad y, en segundo lugar, la inexistencia de la melodía. Esta respuesta se aprecia especialmente en los docentes que declaran tener un mayor conocimiento de la música clásica no contemporánea. Investigaciones anteriores han destacado el uso casi exclusivo de la música tonal en la educación y que el empleo de un repertorio basado en el lenguaje tradicional desarrolla una percepción auditiva tonal (Muñoz, 2003a, Ordoñana et al., 2006).

La música contemporánea como estilo que puede ser utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación musical en secundaria, es un lenguaje sobre el que el profesorado de música de esta etapa educativa declara tener un conocimiento escaso, tanto en lo que se refiere a la música contemporánea en sí misma como a las propuestas metodológicas basadas en ella.

El profesorado concede mayor valor y dedicación en sus clases a la audición y sucesivamente, a la interpretación instrumental y a la historia de la música. En último lugar, nombran la improvisación y la composición. Pensamos que esto viene determinado por un lado, por la formación musical y pedagógica del profesorado que, habitualmente, supone que el alumnado debe tener un nivel determinado para realizar actividades como la improvisación y, más aún, la composición y que, además, suele carecer de recursos didácticos para llevar a cabo estas actividades y, por otro lado, también, por las características de la docencia de la música en secundaria, especialmente, por la escasa carga lectiva y la poca valoración de la asignatura por parte del alumnado. Esto es contrario a la importancia que adquiere la creatividad en el currículo de música, siendo una característica que puede desarrollarse en diferentes actividades pero, especialmente, en las tareas de improvisación y composición.

Con el desarrollo de estas actividades parece que el profesorado de música de secundaria se interesa porque el alumnado tenga una experiencia musical práctica pero no dedica tanto tiempo a que los estudiantes tengan una experiencia musical creativa y, de esta

manera, el alumnado no se desarrolla como creador con la música. Volvemos a apreciar la influencia de la formación musical del profesorado, basada en la enseñanza del solfeo, de las técnicas instrumentales, en el estudio de un repertorio clásico y de la historia de la música y donde las actividades de creación no han sido casi tratadas o desarrolladas, ni con el lenguaje tradicional de la música y ni, menos aún, con el lenguaje actual de la música contemporánea. Se destacan las actividades de audición, interpretación instrumental e historia de la música como las preferidas por el profesorado, también para utilizar la música contemporánea en el aula.

Algunos docentes manifiestan tener prejuicios musicales en relación a la música contemporánea, probablemente por su desconocimiento sobre ella y por el alejamiento de la música de creación actual de los parámetros convencionales. La investigación de Bimberg (1987) demostró que cuando mejora el conocimiento y la comprensión de la música contemporánea mejora la actitud hacia ella.

Los docentes de música, como ya se había visto en anteriores investigaciones (Alemany, 2002), se muestran como un colectivo interesado en mejorar su formación. Lo hacen principalmente a través de la búsqueda de recursos y con la reflexión sobre su propia experiencia y, también, por medio de los cursos de formación. Destacamos la importancia de la reflexión sobre la actuación docente mediante el análisis de la realidad, su comprensión, interpretación y posterior intervención sobre su trabajo, en un proceso constante, evaluador y orientador. Los grupos de trabajo y los grupos de investigación son las opciones menos nombradas por los docentes para mejorar su formación permanente. Pensamos que el profesorado de música, en general, es un colectivo acostumbrado a trabajar en solitario por haber, en la mayoría de las ocasiones, un único docente de música en el centro de estudios. Sin embargo, la realización de actividades colaborativas reduciría esta sensación de soledad del profesorado y de no pertenencia a un colectivo profesional.

Dada la disposición que el profesorado muestra para buscar nuevos recursos o realizar cursos de formación, nos parece lógico que el profesorado se considere abierto al aprendizaje y responsable y comprometido con su labor docente. En mucha menor medida, se consideran curiosos e inquietos y, en último lugar, creativos e innovadores. Parece que la curiosidad y la creatividad deberían ser características presentes en las personas dedicadas a la enseñanza y, de manera importante, en los docentes de música pero nos parece que la educación general recibida por ellos y, también, su formación musical, no se ha basado en la creatividad y la innovación sino más bien en la producción de unos resultados establecidos con anterioridad. De esta manera, el profesorado está más preparado, dispuesto e interesado para realizar su trabajo de forma responsable y comprometida pero no siente tanta curiosidad por la novedad ni concede tanta importancia o se atreve, de igual manera, a utilizar procesos creativos en su práctica docente.

Por lo tanto, apreciamos la influencia de la formación musical en las competencias del profesorado (con un mayor conocimiento de la música clásica y un escaso conocimiento de la música contemporánea y su didáctica), en sus prácticas pedagógicas (actividades de audición, interpretación e Historia de la música) y en su carácter abierto al aprendizaje, responsable y comprometido pero poco curioso e inquieto y menos creativo e innovador.

Cuadro 18 Características del profesorado de música de secundaria

- **Música en 1º y 3º ESO. 76% mujeres.**
- **Perfil heterogéneo profesorado** → Prácticas pedagógicas (Alemany, 2000, 2002, Portela, 2000) y competencias distintas
- **Escasa valoración de la asignatura por parte del alumnado, padres** → Negativa para la motivación del profesorado
- **Música más usada en el aula: Música moderna**
Música menos usada en el aula: Música contemporánea
 → Divulgación de los medios de información y comunicación
 Protagonismo en la educación informal (Boal, 2004, Boal, Ilari y Monteiro, 2007) ← Preponderancia de la música de consumo sobre la música de creación
- **Mayor conocimiento de la música clásica** → Dificultad de la MC = atonalidad e inexistencia de la melodía ← Influencia de la formación musical (Cureses, 1998, Muñoz, 2003)
- **Prejuicios sobre la MC** ← Desconocimiento (Bimberg, 1987)
- **Importancia a actividades de Audición, Interpretación, Hª Música** → Experiencia musical práctica pero poco espacio a las actividades de creación ← Formación recibida, características de la docencia en Secundaria.
- **Interés en mejorar su formación**= búsqueda de recursos, reflexión. No en grupos de trabajo o en grupos de investigación
 ← Trabajo en solitario
- **Carácter abierto al aprendizaje, responsable y comprometido. Poco curioso e inquieto, poco creativo e innovador** ← Formación recibida

Vemos que los docentes tienen un posicionamiento medio ante la música contemporánea: Muestran un conocimiento escaso y una valoración intermedia de este tipo de música. Un dato de nuestra investigación que, en nuestra opinión, muestra el posicionamiento del profesorado ante la música contemporánea, su conocimiento y valoración, es que un gran porcentaje de los docentes (casi un 65%) no nombra ningún compositor contemporáneo porque no responde o alega que no conoce compositores de música contemporánea, que no tiene preferidos o que no le gustan. Los docentes que más se abstienen de contestar son los que tienen estudios musicales de grado elemental. Y los docentes que dan más nombres de otros compositores son, especialmente, los que tienen una formación musical de grado superior. Dada la diversidad de estilos y compositores existentes, suponemos que este alto porcentaje de abstención en la respuesta es debido a la falta de formación en la música contemporánea, que ocasiona que no conozcan suficientemente a los compositores y no tengan preferidos que nombrar o, incluso, que no les guste. Se aprecia que el profesorado de música tienen una formación insuficiente en la música contemporánea y que esta característica se acentúa en el caso del profesorado con un menor nivel de estudios musicales.

Como el profesorado siente que no tiene una formación suficiente sobre la música contemporánea y aún menos sobre las propuestas metodológicas basadas en ella casi la totalidad de los participantes no emplea éstas en el aula. Este dato también se apreció en la investigación realizada por Oriol en la comunidad de Madrid en el año 2000.

Los docentes afirman que la formación académica no les ha proporcionado la formación suficiente para acometer la enseñanza de la música contemporánea. Sin embargo, aunque no llega al valor medio de la escala, dan una puntuación mayor en lo referente al repertorio de la música contemporánea, al hábito de escucha, al criterio estético para valorar la calidad o a la posibilidad de enseñar una obra de música contemporánea al alumnado.

Los docentes que tienen el grado superior de música tienen un mayor conocimiento de la música contemporánea, aunque declaran que este conocimiento es insuficiente. Entendemos que el hecho de que un mayor nivel de estudios musicales implique un mayor conocimiento de la música contemporánea indica que la formación musical contribuye a un mayor contacto y acercamiento a este tipo de música que, a su vez, no parece estar presente en todos los niveles de la educación musical.

Pensamos que el conocimiento escaso de la música contemporánea por parte del profesorado responde, por un lado, a la escasa presencia de este tipo de música en su formación musical y, por otro lado, a la falta de divulgación de la música contemporánea por parte de los medios informativos y de comunicación. También deberíamos tener en cuenta que en la definición que realiza el profesorado de sí mismo como docente, puntúa los valores más bajos en el carácter curioso e inquieto y en la característica de creatividad e innovación,

lo que daría aún más fuerza a la influencia de su formación musical y a la escasa divulgación de la música contemporánea en la sociedad.

Nos llama la atención que, siendo la música una asignatura que se considera como fundamental para desarrollar la percepción, la expresión y la creatividad, el profesorado se señale a sí mismo con un carácter menos curioso y creativo en su labor docente. Pensamos que es probable que esto se deba al estilo pedagógico en el que ellos se han formado, una enseñanza tradicional que no ha sido propiciadora del desarrollo de la curiosidad y la creatividad y sí del esfuerzo y la responsabilidad.

Se ha observado que la totalidad del profesorado que se muestra poco dispuesto al cambio no conoce la música contemporánea y tampoco la conocen muchos de los que se consideran poco creativos. Parece que a la falta de la presencia de la música contemporánea en su formación se le añade su comodidad y hábito de utilizar lo que ya conocen. En nuestra investigación hemos constatado que los docentes con un carácter más creativo e innovador tienen un mayor conocimiento de la música contemporánea.

En investigaciones anteriores se constató el desconocimiento del profesorado de los nuevos lenguajes musicales por el propio proceso educativo en el que ha recibido su formación (Muñoz, 2003) y la necesidad de una orientación específica en torno a la didáctica de la música contemporánea (Cureses, 1998).

Se observa que el profesorado que tiene un mayor conocimiento de la música contemporánea la usa más en el aula. Son las competencias epistemológicas del profesorado referentes a la música contemporánea, el conocer el contenido y el saber utilizarlo en su práctica docente.

La valoración que el profesorado realiza de la música contemporánea es media. Muestra una actitud abierta y receptiva ante este tipo de música y concede importancia a su presencia en nuestra sociedad y a la búsqueda de nuevas formas de expresión musical que realizan los compositores de música actual. Sin embargo, la puntuación es más baja en lo relativo a las aportaciones de la música contemporánea en la educación o en la expectativa de que este tipo de música guste al alumnado. Por lo tanto, el profesorado concede importancia a la presencia de la música contemporánea en la sociedad pero no ve tan claro su presencia en la educación. Como la música contemporánea tampoco ha estado muy presente ni ha sido muy utilizada en su formación musical, el profesorado no conoce ni utiliza las propuestas pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX y piensa que la música contemporánea no constituye un lenguaje del interés ni del gusto del alumnado. Observamos la separación entre la creación actual y la educación musical.

Cuadro 19 Posicionamiento del profesorado ante la música contemporánea

POSICIONAMIENTO MEDIO.

Conocimiento escaso →

Formación insuficiente sobre la música contemporánea, menor formación con menos nivel de estudios musicales ← Influencia de la formación musical.

Formación insuficiente sobre las propuestas pedagógicas basadas en la MC (Oriol, 2000).

Carácter poco curioso e inquieto / Carácter poco creativo ← Uso de lo conocido, Influencia del estilo pedagógico de su formación.

Valoración media →

Actitud abierta → Importancia de la presencia de la MC en la sociedad.

Menos claro el uso de la MC en el aula → Menos importancia al uso de la MC en la educación.



Separación Música Contemporánea y Educación Musical

Los docentes destacan como principal aportación de la música contemporánea en la educación el hecho de que favorece el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes. El profesorado valora la búsqueda de nuevas formas de expresión musical que realizan los compositores de música contemporánea y es lógico, entonces, que aprecie las nuevas experiencias sonoras de la música actual.

Las dificultades que los docentes señalan para tratar la música contemporánea en el aula son la falta de formación en la música contemporánea y en las propuestas metodológicas basadas en ella y la falta de recursos y, en consecuencia, el material didáctico y la formación son sus principales demandas. Estas dos necesidades ya eran puestas de relieve en la investigación de Cureses (1998). Además, la mayoría cree que los compositores de música contemporánea deben facilitar su inclusión en la educación con la realización de conciertos didácticos (lo que suponemos que sería una mejora en su formación) y, en segundo lugar, con la elaboración de materiales didácticos (recursos).

El profesorado considera que es muy importante que el alumnado desarrolle un conocimiento reflexivo y un espíritu crítico y que se debe educar en todo tipo de músicas, lo que implicaría el uso de la música contemporánea en el aula. Parece que deberían utilizar la música contemporánea en su práctica docente para ofrecer experiencias sonoras diferentes al alumnado, que se vería empujado a conocer estéticas muy distintas, que le abrirían sus oídos y su percepción y le proporcionarían una actitud abierta ante diferentes lenguajes musicales y una aptitud competente para poder escuchar, discriminar, diferenciar, analizar, seguir el discurso sonoro y reflexionar sobre lo escuchado.

De esta manera, la variedad y el eclecticismo y la ausencia de una convención generalizada en la música contemporánea, no constituiría un “todo vale” en la creación actual y el público tendría formación para poder discriminar las diferentes obras musicales y, en su caso, poder apreciarlas y disfrutarlas.

También el profesorado destaca que el aprendizaje debe ser significativo e inclusivo y da importancia a la experiencia práctica del alumnado. La música contemporánea ofrece varias posibilidades en este sentido, puesto que resulta más accesible a todo el alumnado y no requiere de una formación musical previa en el lenguaje tradicional. Así, los estudiantes desarrollarían su percepción, expresión y creatividad de una manera práctica, con la vivencia directa del hecho musical desde un planteamiento inclusivo que contribuyera a la integración grupal.

Parece que a los docentes les resulta bastante fácil establecer unas relaciones cordiales con su alumnado, por lo que esta buena gestión social del grupo y, en consecuencia, el ambiente de la clase no debería ser un impedimento para tratar la música contemporánea o cualquier otro tipo de música en el aula.

Encontramos que los docentes dan una importancia media a la transmisión de los contenidos. Es probable que algunos consideren que la música contemporánea es un contenido más que no debe estar presente obligatoriamente en las clases de música de secundaria. Pensamos que la música contemporánea es un objeto de estudio que necesariamente debería estar presente en las clases de esta etapa porque forma parte de la música de hoy en día y de la sociedad en la que vivimos. Partiendo de la idea de que es importante educar en todo tipo de músicas y del interés por tratar cuántos más estilos mejor, consideramos que la música contemporánea no debería ser una de las ausentes en el aula puesto que la música de creación constituye una parte importantísima del arte de la actualidad.

Cuadro 20 Discusión sobre las ideas docentes

- **Educación multicultural y juicio crítico del alumnado** ← Uso de la MC en el aula = estéticas distintas, percepción abierta.
- **Aprendizaje significativo e inclusivo, experiencia práctica** ← Uso de la MC en el aula = accesible a todo el alumnado.
- **Importancia media de la transmisión de los contenidos** ← Uso de la MC en el aula = parte importante del arte en la actualidad.

Observamos que el profesorado que concede una mayor dedicación a la improvisación y a las actividades de composición, tiene un mayor conocimiento y una mejor valoración de la música contemporánea. Pensamos que es probable que los docentes que conocen más la música de creación actual estén más habituados y más receptivos a las diferentes formas de expresión musical y, en consecuencia, puedan mostrar una actitud más abierta e innovadora en su práctica docente, lo que conlleva la realización de actividades de improvisación y composición que pueden llevarse a cabo dentro de los parámetros convencionales de la música o utilizando otros registros más cercanos a las nuevas tendencias musicales. Por el contrario, los docentes que no dan importancia a la improvisación señalan el ambiente de trabajo de la clase y el poco interés del contenido como un impedimento para tratar la música contemporánea en el aula.

Hemos comprobado que el profesorado que tiene una mayor valoración de la música contemporánea en el aula la utiliza más en su práctica docente y da una mayor importancia a la educación en todo tipo de músicas. Nos parece lógico que el profesorado que siente interés por lograr una educación musical multicultural y poliestética tenga en cuenta las creaciones de la música actual y las utilice en el aula.

Se observa que los docentes que declaran no tener un gran conocimiento de la música moderna (pop, rock, etc.) tienen un mayor conocimiento de la música contemporánea. Entendemos que los docentes que tienen una inclinación más favorable hacia la música contemporánea no muestran tanto interés por la música moderna porque establecen una diferenciación entre la música de creación y la música de consumo. Pensamos que la calidad debe ser la prioridad de la educación musical y que en ella pueden tener cabida todos los lenguajes estéticos.

Existe relación entre el conocimiento de la música contemporánea y su uso en el aula, tanto en el caso de la música de la primera mitad del siglo XX como en el caso de la música posterior a 1945. Los docentes que conocen más la música contemporánea, la usan más en el aula. Además, la música de la primera mitad del siglo XX es más utilizada en las clases que la música posterior a 1945. Nos parece que este dato vuelve a tener relación con el conocimiento, porque al ser una música un poco más alejada en el tiempo está más catalogada, es más conocida y, por lo tanto, más aceptada.

La música contemporánea posterior a 1945 es más empleada por los docentes de 40 años o menos y por los que dan mayor importancia y dedicación a la improvisación. La música contemporánea desde 1945 hasta hoy en día es más novedosa y muy variada y ecléctica, y puede resultar más cercana al profesorado que tenga una actitud más abierta y arriesgada en la práctica musical.

Nos parece lógico que los docentes que se consideran muy abiertos al aprendizaje sean los que en mayor medida piden material didáctico y formación para la utilización de la música contemporánea en el aula y que demuestren un mayor interés por realizar algún encuentro con algún compositor o compositora de música contemporánea.

Se observa que el profesorado con un mayor nivel de estudios musicales da más importancia al uso de la música contemporánea en el aula. Como los docentes que tienen una formación musical de grado superior conocen más la música contemporánea entendemos que concedan más importancia a su inclusión en la educación.

También los docentes que conceden más importancia al uso de la música contemporánea en el aula son los que, consecuentemente, más la utilizan en su práctica docente, son los que más importancia dan a la improvisación y los que se definen a sí mismos como muy abiertos al aprendizaje. Vuelve a aparecer aquí la relación entre la música contemporánea y el carácter de apertura en la práctica docente.

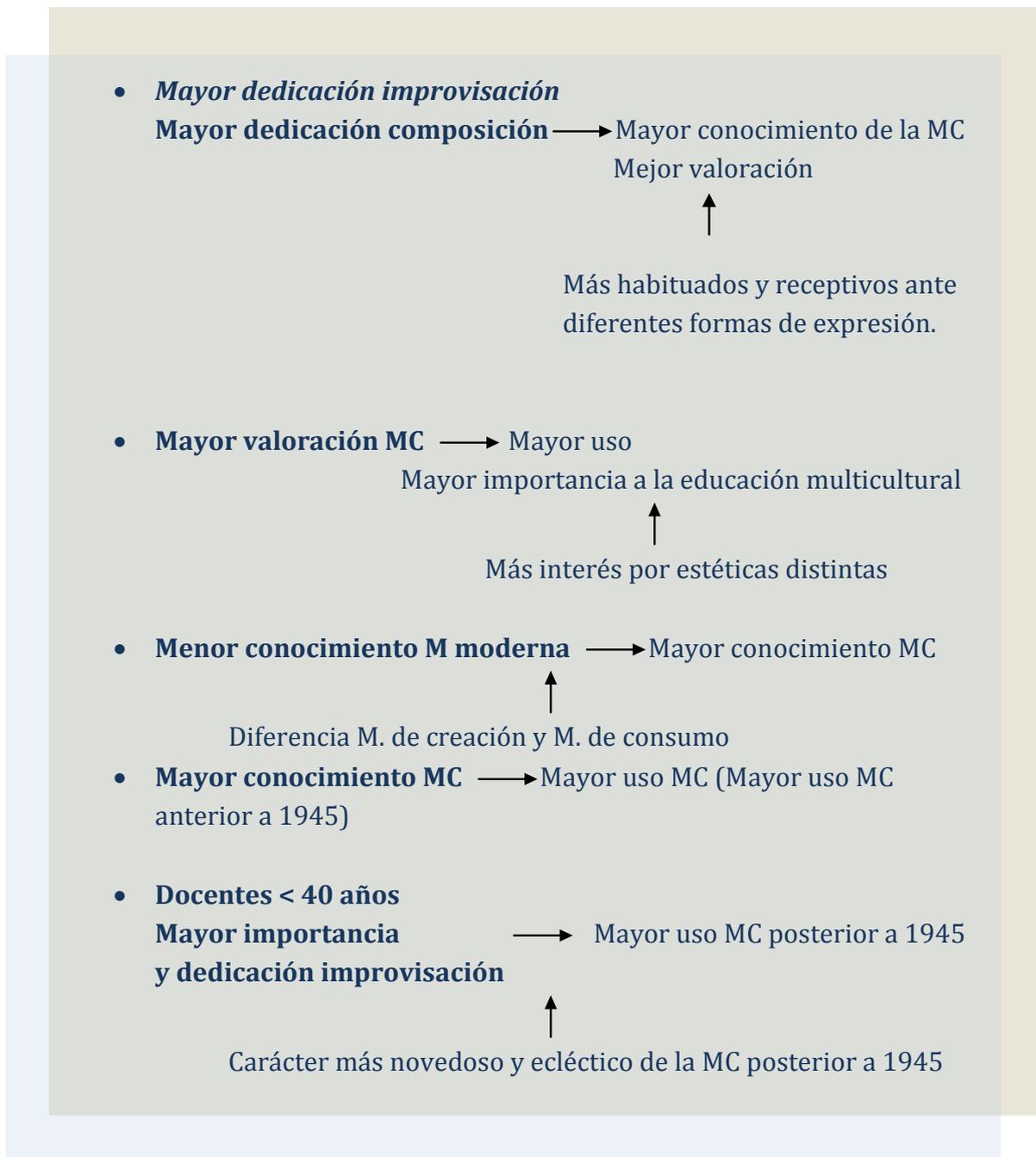
Algunos docentes señalan que no les gusta la música contemporánea y ven esto como una dificultad para tratarla en sus clases y vemos que esto ocurre más en el caso de los que tienen una formación musical de grado elemental, un menor conocimiento de la música contemporánea, con los que no dan tanta importancia a la experiencia práctica del alumnado, con los que conceden una menor importancia y dedicación a las actividades de

improvisación y de composición y con los prejuicios hacia algún tipo de música. Comprobamos de nuevo la influencia del conocimiento de la música contemporánea, de la formación musical y de la concepción de la docencia como una experiencia práctica, vivencial y creativa que ofrece numerosas posibilidades sobre el uso de la música contemporánea en el aula.

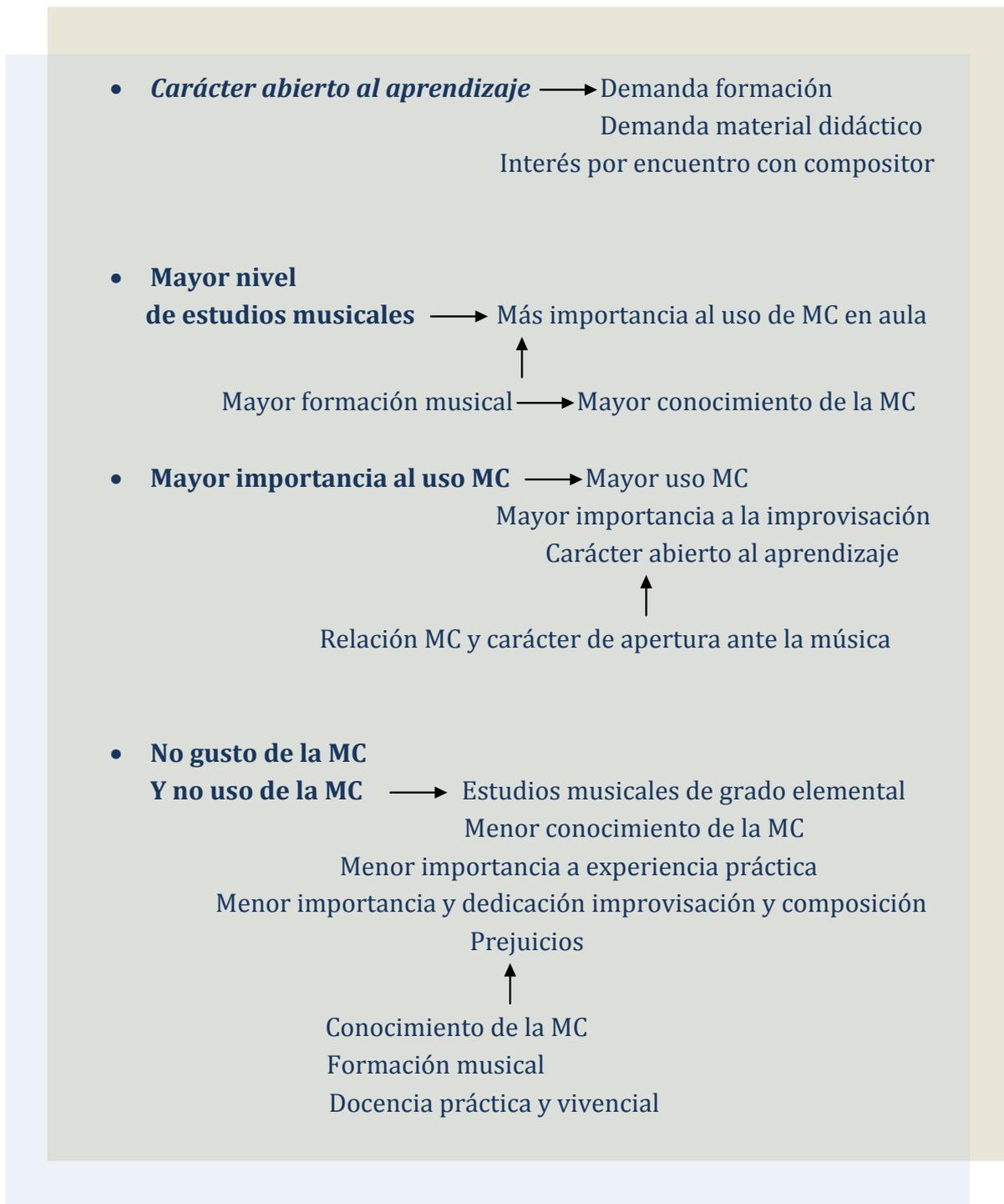
Nos parece lógico que el profesorado que conoce la música contemporánea señale la falta de recursos didácticos como principal dificultad para utilizarla en el aula y que los docentes que no la conocen señalen su falta de formación sobre la música contemporánea como el mayor impedimento para usarla en sus clases.

Que la música contemporánea favorece el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes y que sirve para potenciar la expresión y la creatividad del alumnado es una afirmación de la gran mayoría de los docentes que la usan en el aula, de los que dan mucha importancia a la improvisación y de los que se definen como responsables y comprometidos o muy abiertos al aprendizaje. Se aprecia que estos docentes ven de manera positiva el carácter ecléctico y novedoso de la música contemporánea, que aporta nuevas posibilidades educativas.

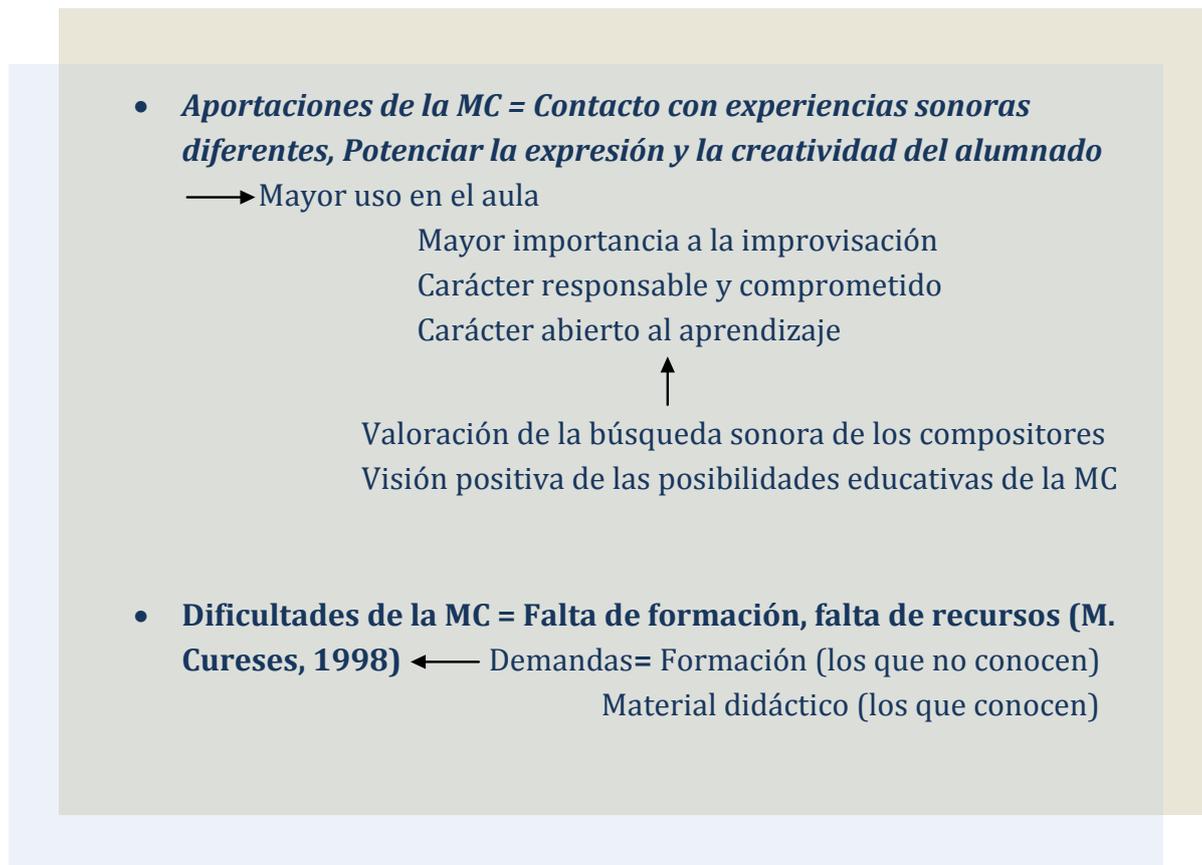
Cuadro 21 Discusión de la relación entre variables (Parte I)



Cuadro 22 Discusión de la relación entre variables (Partell)



Cuadro 23 Discusión de la relación entre variables (Parte III)



Observamos una relación moderada entre el conocimiento y la valoración de la música contemporánea. Pensamos que aún teniendo un conocimiento escaso de la música contemporánea y dada la deseabilidad social, los participantes pueden expresar una valoración mayor de la música contemporánea.

Se aprecia que los docentes que tienen un mayor conocimiento utilizan más la música contemporánea en su práctica docente y tienen unas creencias más positivas sobre la inclusión de la música contemporánea en la educación. Entendemos que el profesorado que conoce más la música contemporánea se sienta más seguro y cómodo a la hora de utilizarla en el aula y tenga una mayor confianza en las posibilidades didácticas del uso de la música contemporánea en la educación.

También el profesorado que tiene una valoración más favorable de la música contemporánea la usa más en su práctica docente y tiene unas creencias más positivas sobre la inclusión de la música contemporánea en el aula. Nos parece lógico que los docentes que valoran más positivamente la música contemporánea vean más claramente su utilización en la educación.

Se observa cierta tendencia entre la práctica docente y las creencias sobre la inclusión de la música contemporánea en la educación. Pensamos que, de nuevo, la deseabilidad social puede ser el motivo de que el profesorado muestre unas creencias positivas sobre el uso de la música contemporánea en el aula, independientemente de su uso real en la práctica docente.

Entendemos que el profesorado que tiene un posicionamiento más favorable ante la música contemporánea la utilice más en el aula y tenga en cuenta los diferentes lenguajes y sus posibles usos en la educación.

Cuadro 24 Relación Posicionamiento y Utilización de la música contemporánea

- **Conocimiento-----Valoración**
- **Práctica Docente----Creencias**

- Mayor **conocimiento** —→ Mayor uso en la **práctica docente**
Creencias más positivas

- Mejor **valoración** —→ Mayor uso en la **práctica docente**
Creencias más positivas

- Mejor **posicionamiento** —→ Mayor **utilización**

1.2. *Discusión de los resultados del cuestionario realizado a los compositores de música contemporánea.*

En primer lugar, los compositores señalan el desconocimiento de la música contemporánea como la principal causa por la que gran parte del profesorado se abstiene de nombrar compositores preferidos. También destacan la formación deficiente en música contemporánea por parte de los docentes y, en este sentido, aluden a la desconexión entre la música contemporánea y la educación musical.

La mayoría de los participantes no está de acuerdo en que la principal dificultad para la aceptación de la música contemporánea sea la atonalidad o la inexistencia de la melodía y la mitad de la muestra señala la falta de hábito de escucha. Parece lógico que, transcurrido ya un siglo desde las primeras obras musicales atonales y carentes de melodía, los compositores no piensen que esas dos características constituyen el mayor obstáculo para el consumo de la música contemporánea sino la falta de hábito de escucha del profesorado, que está más acostumbrado a otros estilos más difundidos por los medios de comunicación y más presentes en la educación musical como es la música clásica anterior o la música tradicional y moderna. En este sentido, juzgan como algo desfavorable el hecho de que la música que más utiliza el profesorado para trabajar la música de los siglos XX y XXI sea la música moderna (pop, rock, etc.). No creen que el conocimiento del profesorado influya en esta elección, sino que piensan que el principal motivo es la aceptación de este tipo de música por parte del alumnado y la difusión que realizan los medios de comunicación, algo que no ocurre en el caso de la música contemporánea. Queda así señalada la preponderancia de la música de consumo, con una mayor aceptación social y de mayor accesibilidad, sobre la música de creación actual.

La presencia mayoritaria de la música de consumo, ampliamente difundida por los medios de información y de comunicación junto con el desarrollo de una percepción auditiva tonal, el uso de los parámetros musicales de la manera convencional en el lenguaje tradicional y el cultivo de la música clásica histórica, ya asimilada, no favorece la aceptación de la música contemporánea, que se mueve con una gran libertad en el uso de los parámetros musicales y exige un cierto esfuerzo de escucha porque contiene novedades. Es mucho menos difundida en los medios y, en consecuencia, mucho más desconocida para el gran público. La música contemporánea “compite” con la música clásica anterior al siglo XX y con la música de consumo (la música moderna y la música tradicional) y se difunde en foros especializados bajo la sombra del gueto.

De esta manera, se da cauce a las nuevas creaciones pero no se crea un repertorio, porque muchas veces la obra se escucha en el estreno y, aunque se grabe, no se comercializa ni se difunde. Es una música no comercial, que no tiene influencia en el mercado y no se vuelve a escuchar y que explica que las nuevas tendencias de la música contemporánea sean más desconocidas y menos preferidas que las creaciones de la primera mitad del siglo XX.

El desconocimiento vuelve a ser nombrado por los compositores para explicar que la música contemporánea más utilizada en las clases sea la música de la primera mitad del siglo XX y no, la música posterior a 1945. También aluden a su carácter menos novedoso y una mayor facilidad de acceso.

Casi la totalidad de los compositores piensan que es importante el uso de la música contemporánea en el aula, sobre todo, en actividades de audición, improvisación, historia de la música y movimiento y danza. La práctica solfeística y la interpretación vocal e instrumental quedan señaladas en último lugar. Apreciamos que los compositores dan importancia a la formación en la percepción y en la expresión del alumnado desde la audición y la historia de la música y con actividades de índole más creativa como la improvisación y el movimiento y la danza. Queda señalado el rol del alumnado como creador y no sólo como oyente o consumidor de la música contemporánea en el aula. Es digno de mención que, aunque conceden importancia a las actividades creativas, los compositores no eligen la composición como actividad principal para utilizar la música contemporánea en el aula. Suponemos que esto es debido a que la composición supone la necesidad de un proceso de abstracción y de organización del discurso sonoro que los compositores pueden juzgar como una actividad complicada para ser realizada por el alumnado de secundaria. Quizás sea debido a un posible desconocimiento de las propuestas pedagógicas basadas en la música contemporánea que, ya desde los años 60, han realizado compositores y pedagogos mencionados en el capítulo tercero de este trabajo.

Los compositores creen que la falta de formación del profesorado en la música contemporánea es el principal obstáculo para trabajar con ella en el aula y, también, nombran el desconocimiento sobre las propuestas pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX. En último lugar señalan la falta de recursos o el poco interés del contenido. Otra vez nombran la falta de formación y el desconocimiento como causa del desencuentro entre la música contemporánea y su uso en el aula.

Piensan que el hecho de favorecer el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes y, en segundo lugar, el desarrollo del hábito de escucha y el juicio crítico son las principales aportaciones de la música contemporánea en la educación. Entendemos que lo compositores señalen los nuevos recursos sonoros como una característica destacada y positiva de la música contemporánea, así como el hecho de que la música contemporánea suponga una escucha abierta, atenta y sin prejuicios que favorece la percepción del alumnado y la formación de su criterio estético.

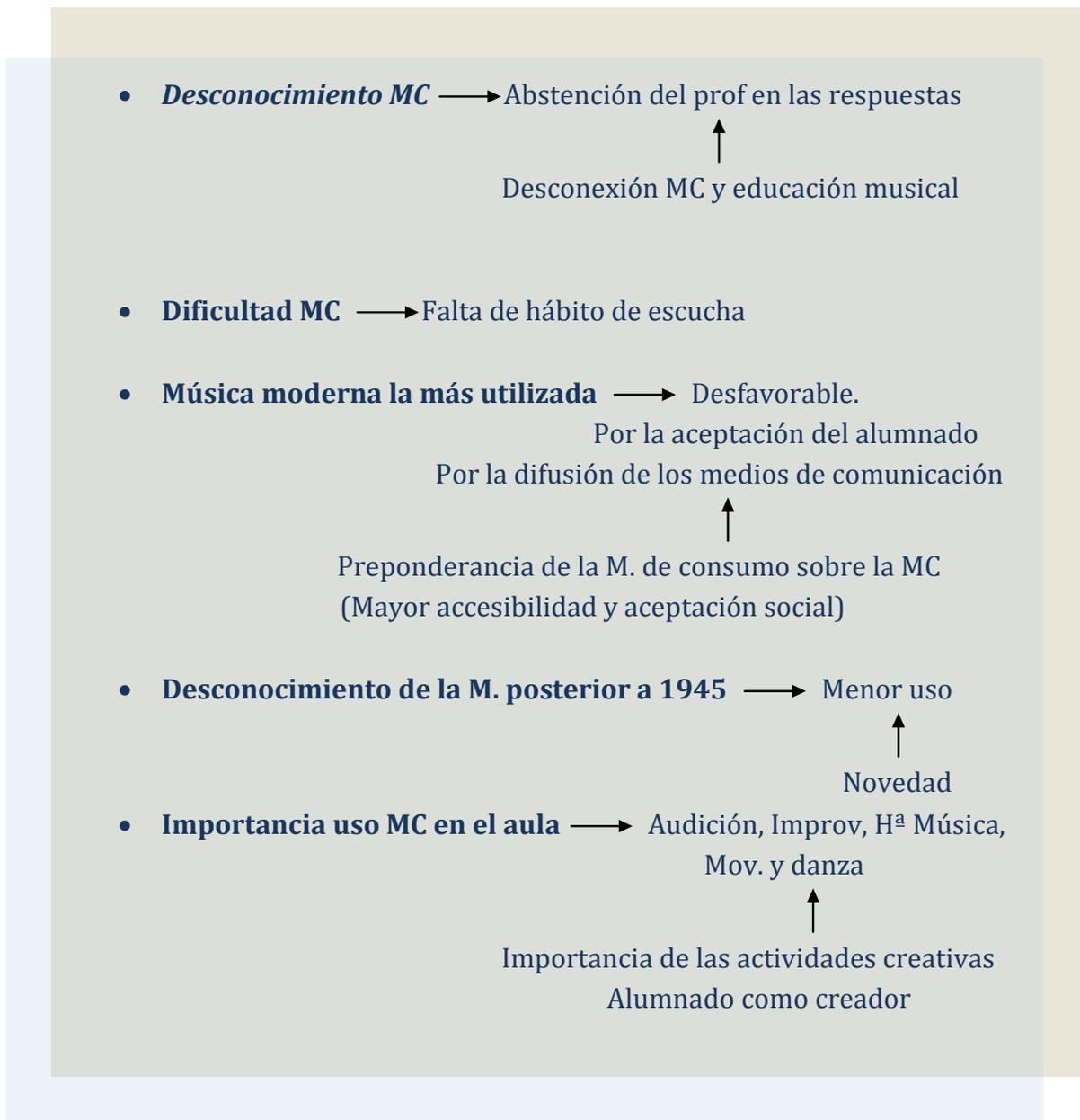
Ante la relación que hemos observado en el cuestionario pasado a profesorado de música de secundaria entre la importancia que los docentes dan a la improvisación y la valoración e importancia que dan al uso de la música contemporánea en el aula, los compositores participantes se encuentran divididos: Casi la mitad de la muestra no responde, y la otra mitad entiende que puede haber relación entre la improvisación y el uso de la música contemporánea por las posibilidades que ofrece ésta para la improvisación o, al contrario, las posibilidades que tiene la improvisación como medio para llegar a la música contemporánea. Entendemos que los compositores que ven una relación entre la improvisación y el uso de la música contemporánea conciben ambas como maneras de expresar la creatividad al margen de los parámetros convencionales del lenguaje tradicional de la música, con libertad de normas y sin prejuicios. Pero también advierten del riesgo que conlleva la desvalorización de ambas o la idea errónea de que en la música contemporánea el discurso sonoro está improvisado y no está organizado. Creemos que los compositores entienden que los docentes que utilizan la improvisación o la música contemporánea en el aula muestran una mayor apertura ante experiencias musicales diversas, ya sean improvisadas o procedentes de la música contemporánea.

Muchos compositores encuentran una relación lógica ante el dato de que los docentes que tienen un menor nivel de estudios musicales conocen menos la música contemporánea, no les gusta tanto y dan menos importancia a su uso en el aula. Algunos piensan que no debería influir tanto el nivel de estudios musicales y destacan la importancia de que el alumnado conozca la música de creación actual.

La mayoría de los compositores piensa que la música contemporánea debe estar presente y debe ser utilizada en el aula. Más de la mitad de la muestra cree que este hecho es imprescindible para su aceptación y muchos, creen que es conveniente. Relacionamos esta opinión de los compositores con su creencia de que la falta de hábito de escucha es la principal dificultad de la música contemporánea. Entendemos que la familiaridad con la música contemporánea se ve como un factor, no decisivo, pero sí importante para que esta música sea aceptada por el alumnado que, además, es consumidor de otros tipos de música y tiene, por lo tanto, una percepción auditiva formada en otros lenguajes que usan los parámetros convencionales de la manera tradicional.

También la mayoría de los compositores piensa que ellos mismos deben favorecer la presencia y el uso de la música contemporánea en el aula, por medio de la realización de conciertos didácticos y con la elaboración de materiales didácticos. Casi la totalidad de los participantes cree que es conveniente la realización de algún encuentro en los centros de estudios y muestra su disposición para ello. Expresan, así, su deseo de acercar su música al alumnado. De esta manera, disminuirían el desconocimiento y la falta de hábito de escucha, las dos características más destacadas por los compositores como causas del alejamiento del público con la música contemporánea.

Cuadro 25 Opinión de los compositores (Parte I)



Cuadro 26 Opinión de los compositores (Parte II)

- **Dificultad uso MC en aula** —→ Falta de formación del profesorado
↑
Desconocimiento
- **Aportaciones uso MC en aula** = Favorecer el contacto con experiencias sonoras diferentes
Desarrollar el hábito de escucha y el juicio crítico
↑
Nuevos recursos sonoros, escucha abierta y sin prejuicios
- **Importancia improvisación e importancia al uso MC en el aula**
—→ Posibilidades de la improvisación y la MC para la creatividad
- **MC debe estar presente y ser usada en el aula** ←— Importancia del hábito de escucha
- **Favorecer la presencia y el uso de la MC en el aula** —→ conciertos didácticos, materiales didácticos
Conveniencia y disposición para un encuentro —→ Acercamiento
←— Disminuir el desconocimiento y la falta de hábito de escucha
Disminuir la desconexión entre la Música Contemporánea y la Educación Musical

1.3. Síntesis de los resultados de ambos cuestionarios.

A continuación, exponemos una síntesis de los resultados obtenidos en el cuestionario pasado a profesorado de música de Secundaria y en el cuestionario dirigido a compositores de música contemporánea con el fin de facilitar una visión global de los datos obtenidos.

Tabla 49 Síntesis de los resultados de los cuestionarios.

	PROFESORADO	COMPOSITORES
Sexo	Mayoría de mujeres (145/76%)	Mayoría de hombres (49/75%)
Compositores preferidos	Abstención en la respuesta (65%, 123)	Motivo de la abstención: Desconocimiento (48%, 48) Desinterés (20%,13) Otro motivo (32%, 21): Novedad, Educación deficiente
Dificultad de la música contemporánea	Atonalidad Inexistencia de la melodía	En desacuerdo, 80%. Falta de hábito de escucha (50%, 26) Falta de conocimiento (17%, 9)
Estilo de s. XX y XXI más utilizado	Música moderna (95%, 180)	Valoración desfavorable, (77%, 50) Motivos: - Aceptación por parte del alumnado (32%, 13) - Divulgación de los mass-media (25%, 10)
Música contemporánea utilizada	M. anterior a 1945- 59% (111). M. posterior a 1945- 41% (78)	Motivos: - Desconocimiento de la música posterior a 1945 (60%,39) - Otros (22%, 14): Mayor comprensión, menor novedad
Importancia del uso de la M. C. en el aula	Sí, 79% (150)	Sí, 94% (61)
Actividades para uso de la M. C. en el aula	Audición (79%, 150) Hª. M. (66%, 126) Interpretación instrumental (53%, 101)	Audición (4,35 en valores 1 a 5) Improvisación (3,79 en valores 1 a 5) Hª. M. (3,63 en valores 1 a 5) Mov. y danza (3,63 en valores 1 a 5)
Dificultades para uso de la M. C. en el aula	Falta de formación en la M.C. (69%, 131) Falta de formación en las propuestas metodológicas basadas en la M. C. (63%, 120) Falta de recursos (61%, 116) Escaso interés del alumnado (56%, 106)	Falta de formación en la M. C. (4,18 en valores 1 a 5) Falta de formación en las propuestas metodológicas basadas en la M. C. (3,82 en valores 1 a 5) Falta de gusto del profesorado (3,48 en valores 1 a 5)

	PROFESORADO	COMPOSITORES
Aportaciones de la M. C. en la educación	Favorecer el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes (85%, 162) Desarrollar el hábito de escucha y el juicio crítico (77%, 147) Potenciar su expresión y creatividad (71%, 135)	Favorecer el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes (4,59 en valores 1 a 5) Desarrollar el hábito de escucha y el juicio crítico (4,37 en valores 1 a 5) Potenciar su expresión y creatividad (4,15 en valores 1 a 5)
Compositores deben favorecer la presencia y el uso de la M. C. en el aula	- Sí, 83% (158)	- Sí, 82% (53) - No, 9% (6) - NS/NC, 9% (6)
Demandas	- Realización de conciertos didácticos, 81% (154) - Elaboración de materiales didácticos, 76% (145) - Otros, 8% (16): Cursos, visita del compositor al aula.	- Realización de conciertos didácticos, 87% (46) - Elaboración de materiales didácticos, 72% (38) - Otros, 59%, (31): Visita del compositor al aula, charlas.
Encuentro con algún compositor/a de M. C.:	Sí, 77% (146)	Sí es conveniente, 86%, (56) Motivo: Acercamiento Disposición: Sí, 88% (57)

Aunque el sexo no es una variable determinante, sí queda contemplada en nuestra investigación. En esta ocasión, no podemos dejar de subrayar la mayoría apreciable de mujeres en el profesorado de música de Secundaria y, a la inversa, el gran porcentaje de hombres en el grupo de compositores de música contemporánea. Parece corroborar la idea mantenida por Green (2001) de que el perfil cerebral de la composición tiene una gran cantidad de connotaciones masculinas y, en consecuencia, existe un mayor número de hombres en la composición musical. Ocurre lo contrario en el ámbito de la enseñanza, un mundo mayoritariamente femenino, sobre todo, en ciertos niveles educativos.

Mientras que gran parte del profesorado se abstiene de nombrar compositores preferidos de música contemporánea y algunos expresan que no conocen o que no les gustan o que no tienen preferidos, los compositores piensan que el desconocimiento es la principal causa de la abstención en la respuesta. Es decir, algunos docentes hacen referencia al gusto pero, sin embargo, los compositores aluden al conocimiento, a una educación musical deficiente e, incluso, al desinterés. Teniendo en cuenta la variedad y el eclecticismo existente en la música contemporánea, entendemos que los compositores piensan que el gusto no puede ser el factor determinante sino el desconocimiento de los nuevos lenguajes musicales.

El profesorado señala la atonalidad y la inexistencia de la melodía como principales dificultades para la aceptación y el consumo de la música contemporánea; los compositores no están de acuerdo y señalan la falta de hábito de escucha. Pensamos que es un indicador de que la música que más conoce y más utiliza en su práctica docente el profesorado es una música que utiliza los parámetros convencionales del lenguaje tradicional y que su percepción auditiva está acostumbrada a la tonalidad y a la presencia de la melodía como principal conductor de un discurso organizado en torno a la altura. Por lo tanto, la atonalidad y la inexistencia de la melodía son características de la música contemporánea demasiado novedosas y extrañas para el docente que no está habituado a la escucha de estos lenguajes. Sin embargo, los compositores, acostumbrados al uso de nuevos recursos y fuentes sonoras, a un nuevo tratamiento de los parámetros musicales y a diversos planteamientos estéticos que les permiten crear con libertad y fuera del ámbito de la música tradicional no ven que la atonalidad o la inexistencia de la melodía puedan ser un impedimento para la aceptación de la música actual sino la falta de hábito de escucha por parte del público que, está familiarizado con lenguajes musicales muy distintos y que se ciñen a la convención de las estéticas anteriores.

En este sentido, no sorprende que la música moderna sea la más utilizada en el aula por el profesorado para trabajar la música de los siglos XX y XXI y que los compositores juzguen este hecho como desfavorable: Es un tipo de música ampliamente divulgada por los medios de comunicación, que forma parte de las rutinas de audición y, en consecuencia, es aceptada por el alumnado. Sin embargo, la música contemporánea, que se escapa de la convención y es menos difundida, no está tan presente en la educación. Además, los docentes se atreven a usar más la música de la primera mitad del siglo XX que la música posterior a 1945, probablemente, porque ésta es menos conocida y más novedosa.

Tanto la mayoría del profesorado participante como la mayoría de los compositores conceden importancia al uso de la música contemporánea en el aula.

Los docentes nombran las actividades de audición, historia de la música e interpretación instrumental como las principales para utilizar la música contemporánea en el aula. En el caso de los compositores, las actividades señaladas son las referidas a la audición, la improvisación, la historia de la música y el movimiento y la danza. En este caso, se aprecia que el profesorado piensa que es importante la formación cultural del alumnado, de manera que la música contemporánea esté presente en los contenidos de la historia de la música y que también sea utilizada en las actividades de audición y en las de interpretación instrumental, es decir, el alumnado utilizará la música contemporánea como oyente o como intérprete. Los compositores nombran también la historia de la música como parte de la formación cultural del alumnado o las actividades de audición en las que se desarrolla la percepción, pero el principal cambio lo encontramos en las actividades de improvisación y de movimiento y danza señaladas. En este caso, no se alude a la actividad del alumnado

como intérprete sino como creador. Nos parece que es un reflejo, en primer lugar, de la importancia que los compositores dan a la creación, puesto que la principal relación que un compositor o compositora tiene con el arte musical es el de ser ellos los creadores. En segundo lugar, creemos que indica la poca presencia que han tenido las actividades creativas en la formación musical del profesorado, que está mucho más habituado a relacionarse con la música como oyente o como intérprete y le cuesta mucho más adoptar el rol de creador y compartirlo con el alumnado. Es decir, el profesorado utiliza la música contemporánea en el aula desde una perspectiva en la que el alumnado adopta un papel de oyente o intérprete mientras que los compositores conciben el uso de la música contemporánea en la educación desde un punto de vista donde el alumnado actúa como oyente y como creador.

La falta de formación en la música contemporánea y en las propuestas metodológicas basadas en ella son las principales dificultades para utilizar la música contemporánea en el aula, nombradas tanto por el profesorado como por los compositores. Vuelve a aparecer el desconocimiento de la música contemporánea como causa importante para que no esté presente ni se use en el aula.

El profesorado nombra también la falta de recursos, lo que nos parece lógico puesto que una de sus demandas es, precisamente, el material didáctico. Sin embargo, los compositores señalan la falta de gusto del profesorado, responsabilizando en este caso a los docentes que no usan la música contemporánea en el aula porque no les gusta.

Los docentes y los compositores coinciden al nombrar las principales aportaciones de la música contemporánea en orden sucesivo: favorecer el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes, desarrollar el hábito de escucha y el juicio crítico y potenciar su expresión y creatividad.

Tanto la mayoría del profesorado como la mayoría de los compositores cree que éstos deben favorecer la presencia y el uso de la música contemporánea en el aula con la realización de conciertos didácticos y con la elaboración de materiales didácticos. Debemos recordar que el material didáctico y, en segundo lugar, la formación son las demandas más nombradas por el profesorado. Con la realización de conciertos didácticos mejoraría la formación y los materiales didácticos constituirían los recursos solicitados por el profesorado.

La mayoría de los docentes declara que le gustaría realizar algún encuentro en su centro de estudios con algún compositor o compositora de música contemporánea. La mayoría de los compositores piensan que un encuentro de este tipo sería conveniente y se muestran dispuestos a ello, para acercar y dar a conocer la música contemporánea en la educación.

2. Revisión de interrogantes, objetivos e hipótesis.

2.1. Revisión de los interrogantes.

Consideramos que los interrogantes planteados en nuestra investigación (capítulo IV) quedan respondidos en el proceso de constatación de los objetivos. De esta manera, establecemos una relación de correspondencia entre unos y otros, tal y como se muestra a continuación:

Tabla 50 Interrogantes de partida y objetivos de la investigación.

INTERROGANTES DE PARTIDA	OBJETIVOS
¿Qué posicionamiento adopta el profesorado de música de secundaria ante la música contemporánea?	Conocer el posicionamiento (conocimiento y valoración) de profesorado de música de secundaria ante la música contemporánea.
¿El profesorado de música de Secundaria usa la música contemporánea en sus clases? ¿Qué piensa el profesorado de música de secundaria sobre el uso de la música contemporánea en el aula?	Conocer la utilización (práctica docente y creencias) de la música contemporánea en las aulas de secundaria.
¿Existe relación entre las características del profesorado (datos sociodemográficos y características docentes) con su posicionamiento ante la música contemporánea, su uso en la práctica docente y sus creencias sobre las posibilidades didácticas de la misma? ¿Existe relación entre el posicionamiento del profesorado y la utilización de la música contemporánea en el aula?	Analizar si existe relación entre el posicionamiento de profesorado de música de secundaria y la utilización de la música contemporánea en el aula y con otros datos sociodemográficos (datos personales y perfil profesional) o con características docentes.
¿Qué opinan los compositores de música contemporánea sobre el posicionamiento del profesorado y la utilización que realiza de la música contemporánea en el aula de secundaria? ¿Qué opinan los compositores de música contemporánea sobre la inclusión de la misma en la educación?	Conocer la opinión de los compositores sobre los resultados obtenidos en el cuestionario pasado a profesorado de música de secundaria. Averiguar qué opinan los compositores sobre la inclusión de la música contemporánea en la educación.

2.2. *Constatación de los objetivos.*

El principal objetivo de esta investigación ha sido conocer el lugar de la música contemporánea en la educación secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco, cuál es su presencia y su uso en el aula.

En relación al primer objetivo de nuestra investigación, hemos comprobado que la música contemporánea como objeto de estudio de la educación musical en secundaria es un lenguaje sobre el que el profesorado declara tener un conocimiento escaso y, más aún, sobre las propuestas metodológicas basadas en ella. Los docentes sienten que no tienen una formación suficiente sobre la música contemporánea ni sobre su didáctica. Realizan una valoración media, algo mayor, de la música de creación actual: Muestran una actitud abierta y receptiva y conceden importancia a su presencia en nuestra sociedad pero no ven tan claro su uso en la educación ni piensan que sea un lenguaje del gusto y del interés del alumnado. Hemos conocido que el conocimiento de la música contemporánea tiene una relación moderada con la valoración de la misma.

En referencia al segundo objetivo, se observa que la música contemporánea es el tipo de música que menos se emplea en las clases de secundaria. El profesorado nombra su falta de formación en la música contemporánea y su didáctica y la falta de recursos como las principales dificultades para llevar a cabo la práctica docente con la música contemporánea y, en consecuencia, demanda formación y material didáctico. Piensa que es importante utilizar la música contemporánea en el aula, sobre todo en actividades correspondientes a la audición, historia de la música e interpretación instrumental. Y cree que los compositores deben facilitar la inclusión de la música contemporánea en la educación, con la realización de conciertos didácticos y con la elaboración de materiales didácticos, especialmente. Hemos observado cierta tendencia entre la práctica docente y las creencias sobre la música contemporánea pero esta relación no es estadísticamente significativa.

En relación al tercer objetivo, hemos observado que existe relación entre el posicionamiento del profesorado (conocimiento y valoración) ante la música contemporánea con datos sociodemográficos, con características docentes y con la utilización (práctica docente y creencias) de la misma en el aula.

Hemos logrado los restantes objetivos de nuestra investigación al observar la relación de datos sociodemográficos y características de la docencia en la etapa de secundaria con el uso de la música contemporánea en la práctica docente y con las creencias del profesorado y al comprobar la relación entre éstas últimas. También hemos apreciado la relación del posicionamiento de profesorado de música de secundaria y la utilización de la música contemporánea en el aula: El profesorado que tiene un posicionamiento más favorable ante la música contemporánea la utiliza más en el aula.

Posteriormente, hemos conocido la opinión de los compositores sobre los resultados obtenidos en el cuestionario pasado a profesorado de música de secundaria y su punto de vista sobre la inclusión de la música contemporánea en la educación. Los compositores nombran el desconocimiento y la falta de hábito de escucha como las principales causas del alejamiento del profesorado con la música contemporánea y valoran desfavorablemente el gran uso de la música moderna en la educación secundaria. Consideran que es importante utilizar la música contemporánea en el aula, sobre todo en actividades de audición, improvisación, historia de la música y movimiento y danza. Nombran la falta de formación en la música contemporánea y en las propuestas pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX como principal dificultad para utilizar la música contemporánea en la práctica docente. Los compositores piensan que ellos mismos deben favorecer la inclusión de la música contemporánea en la educación por medio de la realización de conciertos didácticos y con la elaboración de material didáctico, fundamentalmente. Y creen que sería conveniente tener algún encuentro con el profesorado y el alumnado de los centros educativos, para lo que demuestran su disposición. En definitiva, los compositores dan importancia al acercamiento de la música contemporánea al profesorado y al alumnado y a su inclusión en la educación.

2.3. *Verificación de las hipótesis..*

En nuestra investigación hemos verificado nuestra primera hipótesis en la que establecíamos que el profesorado de música de secundaria tiene un posicionamiento medio ante la música contemporánea, que su grado de conocimiento sobre la música contemporánea, su didáctica y las propuestas metodológicas basadas en ella es escaso y que su valoración de la música contemporánea es más favorable. Sin embargo, sólo podemos afirmar que existe una relación moderada entre el conocimiento y la valoración de la música contemporánea.

En relación a nuestra segunda hipótesis, hemos comprobado que el uso de la música contemporánea en la práctica docente del profesorado de secundaria es escaso, especialmente por la falta de formación del profesorado en la música contemporánea y en las propuestas pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX y por la falta de recursos. Por el contrario, las creencias del profesorado respecto al uso de la música contemporánea en el aula no son negativas, puesto que concede importancia a su empleo en la práctica docente, sobre todo en las actividades de audición, historia de la música e interpretación instrumental y demanda formación y material didáctico. Aunque se observa cierta tendencia entre el uso de la música contemporánea en la práctica docente con las creencias del profesorado, esta relación no es estadísticamente significativa.

En lo que se refiere a nuestra tercera hipótesis, ha quedado contrastado que el posicionamiento de profesorado de música de secundaria ante la música contemporánea presenta diferencias significativas en función de datos sociodemográficos, características docentes, el uso de la música contemporánea en la práctica docente y las creencias sobre las posibilidades didácticas de este tipo de música en el aula de secundaria.

Sin embargo, debemos descartar nuestra cuarta hipótesis: La práctica docente ha mostrado diferencias significativas con datos sociodemográficos y con características de la docencia de música en la etapa de secundaria y no tiene relación con las creencias del profesorado.

Podemos confirmar nuestra quinta hipótesis en la que expresábamos que las creencias sobre la inclusión de la música contemporánea en el aula tendrían relación con los datos sociodemográficos de profesorado de música de secundaria y con las características de la docencia de música en esta etapa.

En relación a la última hipótesis formulada, hemos comprobado que existe relación entre el posicionamiento (conocimiento y valoración) de profesorado de música de secundaria ante la música contemporánea y su utilización (práctica docente y creencias) en las aulas de secundaria. El profesorado que presenta un posicionamiento más favorable ante la música contemporánea realiza un mayor uso de ésta en la práctica docente y expresa unas creencias más positivas sobre la inclusión de este tipo de música en la educación.

Por su parte, los compositores han ofrecido un punto de vista distinto al profesorado de música de secundaria, nos han dado su opinión como creadores y han expresado su interés y su creencia de que es importante que la música contemporánea esté presente en la educación.

Capítulo 8 Conclusiones.

1. Principales conclusiones.

La escasa difusión de la música contemporánea por los medios de comunicación y los aspectos sociales y de mercado, junto con su escasa presencia en los conciertos de la denominada música “cultura” o “clásica” hace que la música contemporánea tenga un impacto casi imperceptible en la sociedad. Así mismo, existe una gran desconexión entre la música de creación actual y la educación musical.

Sin embargo, las nuevas estéticas musicales están presentes en el currículo de la E.S.O. y el Bachillerato y ofrecen al docente distintas posibilidades didácticas que pueden utilizarse para desarrollar la percepción y la expresión de los estudiantes, para contribuir al desarrollo de las competencias educativas, al uso de las nuevas tecnologías, a la creatividad y a la práctica musical en el aula, para lograr un aprendizaje vivencial y significativo, con respeto y sin prejuicios, inclusivo, basado en la experiencia con el sonido, que desarrolle la audición, la expresión, la creación, la sensibilidad y el criterio estético del alumnado.

Ahora bien, la escasa carga lectiva, la valoración de la asignatura, el aislamiento del profesorado y, en el caso concreto de la música contemporánea, la falta de formación de los docentes y la falta de recursos didácticos no favorecen su presencia y su uso en la educación. La formación del profesorado se basa en el lenguaje tradicional de la música y en ella no tienen una gran cabida las diferentes estéticas contemporáneas. De manera que nos encontramos con un profesorado profesionalmente activo e interesado en su formación pero que no conoce la música contemporánea y, aún menos, las propuestas pedagógicas basadas en ella.

Si la música contemporánea está poco presente en la formación del profesorado de música y éste, a su vez, no la incluye en su práctica docente, la música de creación actual será desconocida para el alumnado. Si el posible público no conoce y no tiene interés por conocer la música contemporánea seguirá existiendo la desconexión de la música de creación actual con la educación musical.

Creemos que el alumnado debe conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas de su entorno y de su propia cultura. La educación musical debe darnos la posibilidad de percibir y reconocer diferentes estructuras que articulan el discurso sonoro, de manera que podamos guardar en nuestra memoria inmediata lo que hemos escuchado y, así, construir en nuestra mente la totalidad de la obra musical, transcurrida en el tiempo. La educación musical nos debe formar para poder escuchar, interpretar y crear en diferentes lenguajes.

El desconocimiento ha sido un factor nombrado habitualmente en nuestra investigación, tanto por el profesorado como por los compositores y compositoras de música contemporánea. Nos parece importante la función de la educación musical para paliar este desconocimiento. Primero, con la formación del profesorado y, después, del alumnado. Si un mayor conocimiento de la música contemporánea por parte del profesorado indica que está más presente y es más utilizada en el aula, podemos concluir que es fundamental la formación del profesorado sobre la música contemporánea y las propuestas metodológicas basadas en ella, para que la música actual pueda ser conocida y valorada por el profesorado y, también, por el alumnado.

La educación musical puede contribuir a la difusión de la música contemporánea y, también, a la formación de un criterio estético y un juicio crítico que contribuya a la comprensión y a la sensibilidad hacia los nuevos lenguajes musicales de todos los estudiantes, un posible público que pueda aceptar y valorar la calidad de las obras que, por su carácter actual y en ausencia de una vanguardia unificada y una convención dominante, carecen de retrospectiva y de “filtro”. Si no, las obras de música contemporánea pueden llegar a un público reducido y que, por su desconocimiento e inseguridad, se sienta incapaz de valorar y apreciar lo que escucha.

Los educadores deben formar al alumnado también en las nuevas estéticas de la música de los siglos XX y XXI. Los compositores actuales pueden colaborar con la realización de conciertos didácticos, con la elaboración de material didáctico y de otras maneras, para acercar la música contemporánea a los centros educativos. Así mismo, la realización de proyectos conjuntos de los compositores y el profesorado favorecería la presencia y el uso de la música contemporánea en la educación.

2. *Limitaciones y dificultades de la investigación.*

Al término de esta tesis, creemos necesario realizar una reflexión final sobre el trabajo realizado, sus limitaciones y las dificultades que hemos encontrado durante su elaboración y proceso.

Como ya señalamos en el tercer capítulo, no encontramos muchas investigaciones sobre la música contemporánea. Esto supone una limitación para nuestro trabajo, que constituye una primera aproximación a la realidad de la música contemporánea en el aula de secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco, pero a su vez le aporta un carácter novedoso. Nuestra sospecha de la escasa presencia y conocimiento de la música contemporánea nos llevó a elegirla como objeto de nuestra investigación porque consideramos que es un problema relevante en la educación musical.

Debemos reconocer que, debido a que centramos la investigación en la CAPV y en una etapa educativa concreta, la educación secundaria, el tamaño de la población seleccionada no es muy amplio. Era necesario, por lo tanto, conseguir una gran participación por parte del profesorado de música que, a su vez, se dispersaba, habitualmente de uno en uno, por todos los centros implicados. El tamaño de la población y su dispersión fue nuestra mayor dificultad.

Además, al realizar el pase del cuestionario nos encontramos con que el profesorado de música de Secundaria no estaba muy motivado para responder a nuestras preguntas, lo que nos obligó a insistir para la captación de las respuestas. Esto supuso numerosos envíos de mail e innumerables llamadas telefónicas para tratar de manera individual y personal con cada docente y, así, poder explicar el sentido de nuestro contacto y el contenido de nuestra petición.

Tras varios meses realizando este trabajo, conseguimos llegar a una muestra que, a pesar de tener un tamaño reducido, es representativa del profesorado de música de secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Algunas personas alegaron la falta de tiempo para justificar su falta de participación. Pensamos que la baja motivación del profesorado para responder al cuestionario quizás se haya debido a las siguientes causas:

- algunos docentes no son especialistas en música y no tienen una gran formación musical.
- como el profesorado está acostumbrado, normalmente, a trabajar en solitario, veía nuestro trabajo como una intromisión en su práctica profesional,
- la música contemporánea no resulta interesante para algunos docentes.

3. *Sugerencias y propuestas de mejora.*

Al llegar al final de nuestra investigación y tras las conclusiones realizadas, nos parece que sería oportuno que fuera llevada a cabo en otras comunidades para conocer los resultados y poder establecer comparaciones. Así mismo, identificadas las necesidades y demandas del profesorado en lo que respecta a la música contemporánea y su uso en el aula y conocida la disposición de colaboración por parte de los compositores y compositoras, nos atrevemos a sugerir algunas propuestas de mejora:

- La creación de un grupo de trabajo de profesorado para realizar propuestas basadas en la música contemporánea, que sirvan para desarrollar la creatividad del alumnado y que comparta y evalúe los resultados.
- La realización por parte de compositores de música contemporánea de diferentes actividades (conciertos didácticos, encuentros, charlas, cursos, talleres, etc.) que sirvan para mejorar la formación y la competencia del profesorado sobre la música contemporánea y su didáctica y la creación de materiales didácticos que constituyan recursos para la práctica docente.

Como las investigaciones producen nuevo conocimiento y a través de él se abren nuevos campos para la realización de investigaciones posteriores (Díaz, 2003), planteamos, a continuación, diferentes investigaciones en esta línea que contribuirían a la presencia y al uso de la música contemporánea en la educación:

- La realización de entrevistas, para ahondar en el posicionamiento del profesorado ante la música contemporánea.
- El uso de la Web 2.0 o web social, para que el profesorado pueda crear y compartir contenidos sobre la música contemporánea y su didáctica, intercambiar experiencias y opiniones y realizar la evaluación del proceso y de los resultados.
- Una investigación con un pre-test para medir el conocimiento del alumnado sobre la música contemporánea. Una intervención con el fin de mejorar su conocimiento y la realización de un post-test para conocer los resultados. Así mismo se podrían comparar los resultados de este grupo experimental con otro grupo de control.

En esta investigación hemos conocido la realidad de la música contemporánea, parte importante de la cultura y del arte de nuestro tiempo, en la educación secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Hemos recabado información y realizado un diagnóstico de la situación de la música de creación actual, que puede favorecer la toma de decisiones o la planificación de cambios o intervenciones favorables en un futuro. Esperamos que contribuya a que la música contemporánea esté más presente y sea más usada en la educación. Ese es nuestro deseo.

REFERENCIAS

- AA. VV. (2008). *Compositoras españolas. La creación musical femenina desde la Edad Media hasta la actualidad*. Madrid: Centro de Documentación de Música y Danza- INAEM.
- Akoschky, J. (1988). *Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con materiales cotidianos*. Buenos Aires: Ricordi.
- Akoschky, J. (2005). Componer en la formación docente. *Aula de innovación educativa*, 145, 12-16.
- Alemany, A. E. (2000). *Des outils descripteurs des pratiques pédagogiques de l'enseignement secondaire de la musique en Espagne*. Memoria de D. E. A. publicada, Facultad de música y musicología, Universidad París IV.
- Alemany, A. E. (2002). Recursos pedagógicos para la formación continua del profesorado de música en la ESO. *Música y educación*, 51, 43-53.
- Alonso, L. & Blázquez, F. (2010). La experiencia on-line de la Universidad de Extremadura. En I. González (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 167-178). Barcelona: Graó.
- Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: Un estudio a partir del contexto universitario inglés. *RECIEM, Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3, 2. Recuperado el 27 de octubre de 2009 de <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI>
- Alsina, M. (2010). Enfoques y tendencias en la educación musical. En A. Giráldez (Coord.), *Música. Complementos de formación disciplinar, 1* (pp. 35-51). Barcelona: Graó.
- Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo. *Eufonía. Didáctica de la música*, 41, 17-36.
- Alsina, P. (2010a). El perfil del profesorado de música en secundaria y bachillerato. En A. Giráldez (Coord.), *Música. Complementos de formación disciplinar, 1* (pp. 157-174) Barcelona: Graó.
- Alsina, P. (2010b). Autoevaluarse para aprender. En A. Giráldez (Coord.), *Música. Complementos de formación disciplinar, 3* (pp. 157-178). Barcelona: Graó.

- Alvarez, A. (2009). *Revista Sonda: Problema y panorama de la música contemporánea, 1967-1974*. Madrid: INAEM. Centro de Documentación de Música y Danza.
- Aranguren, A. (2011). Situación del bachillerato de artes escénicas, música y danza. I Foro de profesorado. *Eufonía. Didáctica de la música*, 52, 57-62.
- Arriaga, C. (2010). El currículo de música en secundaria. En A. Giráldez (Coord.), *Música. Complementos de formación disciplinar, 1* (pp. 113-130). Barcelona: Graó.
- Austin, J. R. & Reinhardt, D. (1999). Philosophy and advocacy: an examination of preservice music teacher's beliefs. *Journal of Research of Music Education*, 47 (1), 18-30.
- Bas, A. (2007). La electroacústica y otras músicas para animarse a trabajar en la escuela. El porqué y para qué de la enseñanza de la música contemporánea en el aula. *Eufonía. Didáctica de la música*, 40, 45-52.
- Beetlestone, F. (1998). *Creative Children, Imaginative Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Berrade, J. (2010). Estrategias para enseñar y aprender música en el aula: la creación. En A. Giráldez (Coord.), *Música. Complementos de formación disciplinar, 2* (pp. 85-108). Barcelona: Graó.
- Bimberg, S. (1987). Investigations on the change of attitudes towards contemporary music. *Bulletin of the council for research in music education*, 91, 6-9.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Boal, G. (2004). Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes en distintos contextos. *Revista de psicodidáctica*, 17, 5-25.
- Boal, G., Ilari, B. & Monteiro, F. (2007). Children's responses to twentieth century "art" music. *Boletín de investigación educativo-musical*, 39, 175-183.
- Boardman, E. (Ed.). (1989). *Dimensions of musical thinking*. Virginia: Music Educators National Conference.
- Bosch, M.C. (2002). Valores y creencias del profesorado de secundaria sobre algunos aspectos de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5. Recuperado el 9 de septiembre de 2010 de <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp/>
- Boulez, P. (2009). *Pensar la música hoy*. Murcia: Colección de Arquitectura.

- Bresler, L. (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 60-82), Madrid: Enclave Creativa Ediciones.
- Burnard, P. & Finney, J. (Eds.). (2008). *Music Education with Digital Technology*. London: Continuum.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G. & Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: a comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International journal of music education*, 26 (2), 109-126.
- Cage, J. (2002). *Silencio*. Madrid: Árdora ediciones.
- Campos, J. (2002). Sistemas prácticos para la realización de ensayos en el aula de secundaria. *Música y educación*, 52, 75-98.
- Campos, S. (2009). Compositoras españolas. Nace un libro de cabecera para la educación en paridad. *Música y Educación*, 77, 98-101.
- Centeno, J. & Martín, C. (2000). Investigación aplicada en didáctica de la música y el currículo de Educación Primaria. *Revista electrónica de LEEME*, 5. Recuperado el 7 de marzo de 2009 de <http://musica.rediris.es/leeme/index.html>
- Charles, A. (2005). *Dodecafonismo y serialismo en España. Compositores y obras*. Valencia: Rivera editores.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17 (2), 5-12.
- Collings, J.A. & Fryer, M. (1991). Teacher's views about creativity. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 207-219.
- Colwell, R. (Ed). (1992). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer.
- Cremades, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en la educación musical. *Revista electrónica de LEEME*, 21. Recuperado el 7 de marzo de 2009 de <http://musica.rediris.es/leeme/index.html>
- Chouvel, J. M. (2006). La condición de músico contemporáneo. *Doce notas preliminares*, 16, 13-17.
- Cubo, S. (2011). Fundamentación epistemológica del método científico. En S. Cubo, B. Martín y J. L. Ramos (Coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 23-44). Madrid: Ediciones Pirámide.

- Cureses, M. (1998). La música contemporánea en la educación secundaria. *Aula abierta*, 71, 211-232.
- Cureses, M. (2008). Compositoras españolas desde la década de los setenta. Memoria histórica, memoria reciente. En A. Álvarez (Eds.), *Compositoras españolas. La creación musical femenina desde la Edad Media hasta la actualidad* (pp. 91-106). Madrid: Centro de Documentación de Música y Danza.
- Decreto 175/2007 de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (B.O.P.V. de 13 de noviembre de 2007).
- Decreto 23/2009 de 3 de febrero, por el que se establece el currículo de Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (B.O.P.V. de 27 de febrero de 2009).
- Decreto 97/2010, de 30 de marzo, por el que se modifica el Decreto que establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (B.O.P.V. de 20 de abril de 2010).
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi
- Delalande, F. (2007). De la exploración sonora a la invención musical. En M. Díaz y M. E. Riaño (Eds.), *Creatividad en educación musical* (pp. 71-76). Santander: Publican Ediciones, Universidad de Cantabria.
- Delalande, F. (2008). Un millón de compositores. En A. Giráldez (Coord.), *Percepción y expresión en la cultura musical básica* (pp. 7-17). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- De las Heras, LL. (2000). El instrumento musical en la educación secundaria. *Aula de innovación educativa*, 97, 18-23.
- Dennis, B. (1970). *Experimental music in schools: Towards a new world of sound*. Londres: Oxford University Press.
- Dennis, B. (1975). *Proyectos sonoros*. Buenos Aires: Ricordi.
- De Pablo, L. (2009). *Una historia de la música contemporánea*. Bilbao: Fundación BBVA. Rubes Editorial.
- Denzin, N. K. (1975). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw Hill.

- Díaz, M. (1998). Materiales para la enseñanza de la música en la educación general. *Revista de psicodidáctica*, 5, 83-94.
- Díaz, M. (2003). Investigar en Educación Musical. En A. Rodríguez Blanco (Coord.), *II Jornadas de investigación en educación musical* (pp. 17-28). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Díaz, M. (2005). La International Society for Music Education: una importante apuesta por la educación musical. *Musiker*, 14, 5-14.
- Díaz, M. (2006). Proceso de investigación. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en educación musical* (p. 102-116). Madrid: Enclave Creativa Ediciones.
- Díaz, M. (2007). Creatividad, una constante en el curriculum. En M. Díaz y M. E. Riaño (Eds.), *Creatividad en educación musical* (pp.19-27). Santander: Universidad de Cantabria, D. L.
- Díaz, M. (2008). Enseñanza musical general y especializada: Una coordinación necesaria. En A. Giráldez (Coord.), *Percepción y expresión en la cultura musical básica* (pp.139-157). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Díaz, M. & Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97-110.
- Díaz, M. (2010a). Enfoques, concepciones y metodologías sobre el aprendizaje de la música en la etapa infantil. En M. Díaz. y M. E. Riaño (Coord.), *Fundamentos musicales y didácticos en educación infantil* (pp. 55-76). Santander: Publican Ediciones, Universidad de Cantabria.
- Díaz, M. (2010b). Metodologías y líneas actuales de investigación en torno a la enseñanza y el aprendizaje musical en educación secundaria. ¿Podemos formarnos para ser investigadores? En A. Giráldez (Coord.), *Música. Complementos de formación disciplinar*, 3 (pp. 133- 155). Barcelona: Graó.
- Díaz, M. & Muñoz , E. (2011). La musique contemporaine à l'école: entre le savoir musical et l'apprentissage créatif. En M. Giglio y S. Boechat-Heer. *Innovations et réformes dans l'enseignement et la formation d'enseignants, Actes de la recherche*. Suiza: Ed. HEP-BEJUNE
- Díaz, S. (2002). Las nuevas músicas en la educación. *Música y educación*, 51, p. 29-42.
- Dibelius, U. (2004). *La música contemporánea a partir de 1945*. Madrid: Ediciones Akal.

- Digón, P. (2000). El significado de la música y el contexto social en educación musical. *Cooperación educativa Kikiriki*, 57, 46-52.
- Duffy, B. (1998). *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.
- Eimert, H. (1959). *¿Qué es la música electrónica?* Buenos Aires: Nueva visión.
- Elliott, D. J. (1994). "Rethinking music: First steps to a new philosophy of music education". *International Journal of Music Education*, 24, 9-20.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A new philosophy of Music Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Erickson, R. (1975). *Sound Structure in Music*. California: University of California Press.
- Espinosa, S. (2005). Creación en tiempo real. Una propuesta colectiva en la escuela secundaria. *Aula de innovación educativa*, 145, 28-33.
- Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 95-112). Barcelona: Graó.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universidad de Valencia (PUV).
- Flores, S. (2010). Sociedad, cultura y educación musical. En A. Giráldez (Coord.), *Música. Complementos de formación disciplinar, 1* (pp. 9-34). Barcelona: Graó.
- Fortea, I. (2006). La música contemporánea en España; historia de una difícil relación. Entrevista con José Ramón Encinar, director de la Orquesta de la Comunidad de Madrid (ORCAM). *Doce notas preliminares*, 16, 125-138.
- Frega, A. L. (2000). "Acerca de "comprender" la música contemporánea". *Eufonía. Didáctica de la música*, 18, 16-20.
- Frega, A. L. (1996) La construcción del conocimiento musical. En F. Bacaicoa (Ed.), *La construcción de conocimientos* (pp. 117-127). Leioa: U.P.V./E.H.U.
- Frega, A. L. (1998). La investigación en las enseñanzas musicales. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación, LEEME*. Recuperado el 30 de setiembre de 2009 de <http://musica.rediris.es/leeme>
- Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra (EUNSA).

- Fubini, E. (1994). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza música.
- Galán, M. A. (1999). La formación del profesorado de música en secundaria. *Eufonía. Didáctica de la música*, 15, 41-50.
- Gallego, S. (1999). *Cómo planificar el desarrollo profesional. Actividades y estrategias de autoorientación*. Barcelona: Alertes.
- Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de innovación educativa*, 161, 47-55.
- García Jiménez, E. (1989). *Proyecto docente*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- García, J. M. (1992). Didáctica de la nueva música. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 13, 87-98.
- Giráldez, A. (2000). Guía de recursos: Escuchar el siglo XXI. *Eufonía. Didáctica de la música*, 18, 56-61.
- Giráldez, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: Graó.
- Giráldez, A. (2007 a). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giráldez, A. (2007 b). Contribución de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía. Didáctica de la música*, 41, 49-57.
- Giráldez, A. (2010a). Entrevista a Francois Delalande. *Eufonía. Didáctica de la música*, 49, 115-122.
- Giráldez, A. (2010b) La composición musical como construcción: Herramientas para la creación y la difusión musical en Internet. *Revista iberoamericana de educación*, 52, 109-125.
- Giráldez, A. (2010c). Repensar la educación musical en un mundo digital. En A. Giráldez (Coord.), *Música. Complementos de formación disciplinar*, 1 (pp. 73-101). Barcelona: Graó.
- González, I. (2004). Las reformas educativas: Proyectos de futuro. En G. Rodríguez Espada (Ed.), *Las reformas educativas ante los retos del siglo XXI* (pp.9-25).Valladolid: Universidad de Valladolid / Centro Buendía.
- González, I. (2010). La nueva formación del profesorado de secundaria. Introducción. En I. González (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 131-135). Barcelona: Graó.

- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Halstead, J. (1995). *The woman composer: a study of factors affecting creativity and the gendered politics of musical composition*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Liverpool.
- Hemsey de Gainza, V. (1995). Didáctica de la música contemporánea en el aula. *Música y educación*, 24, 17-24.
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 201, 74-81.
- Ibarretxe, G. (2006). Imaginarios e identidad juvenil en contextos cotidianos de educación musical. *Eufonía. Didáctica de la música*, 38, 73-87.
- Ibarretxe, G. & Díaz, M. (2008). Metaphors, intercultural perspective and music teacher training at the University of the Basque Country. *International journal of music education*, 26 (4), 339-351.
- Iges, J. (1996). La música culta o seria: pautas y rutinas de audición. *Eufonía. Didáctica de la música*, 2, 7-12.
- Imbernón, F. (2010). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. Hacia un nuevo concepto de formación del profesorado. *Eufonía. Didáctica de la música*, 50, 71-78.
- Jorgensen, E. R. (1997). *In Search of Music Education*. Champaign. University of Illinois Press.
- Jorquera, M. C. (2001). Música contemporánea y educación musical. *Música d'Ara*, 4, 11-18.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-611.
- Károlyi, O. (2000). *Introducción a la música del siglo XX*. Madrid: Alianza editorial.
- Krier, Y. (1987). *La musique contemporaine a vocation pedagogique*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Estrasburgo.
- Kuhn, T. S. (1971/1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: FCE.
- Laborda, J. M^a. (1992). Didáctica de la nueva música. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 87-98.
- Larrañaga, P. J. (1999). Espacios para la música. *Musiker*, 11, 85-96.

- Larrañaga, P. J. (en prensa). Un arte todas las artes. Sobre la muerte de la música contemporánea. *Musiker*, 18.
- Larriba, F. (2010). Ser profesor (de enseñanza secundaria). Cultura profesional y competencias. En I. González (coord.) *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 97-111). Barcelona: Graó.
- Ley Orgánica 2/1006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (4/5/2006), 106, 17158-17207. También disponible en línea en: www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899.
- Ligero, A. (2009). Las preferencias musicales de los jóvenes en el aula. Un estudio preliminar sobre el repertorio musical preferido por los alumnos durante la educación secundaria. *Eufonía. Didáctica de la música*, 46, 7-15.
- Locatelli de Pérgamo, A. M. (1970). *La notación de la música contemporánea*. Ricordi: Buenos Aires.
- Lomas, A. (1995). ¿Saber de música o saber usar la música? La competencia musical en la educación secundaria. *Eufonía. Didáctica de la música*, 1, 40-50.
- López, C. (1999). La formación permanente del profesorado de música. *Eufonía. Didáctica de la música*, 15, 51-59.
- Lowyck, J. (1988). Pensamiento y rutinas del profesor: ¿una bifurcación? En Villar, L. M. (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 121-134). Alcoy: Marfil.
- Malbrán, S. (2006). Investigación musical cuantitativa: un recorrido desde la práctica. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 32-59). Madrid: Enclave Creativa Ediciones.
- Malbrán, S. (2007). *El oído de la mente*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.
- Marco, T. (1999). La composición española en el fin de siglo. *Cuadernos de Veruela*, 3, 133-134.
- Marco, T. (2003). *Historia de la música occidental del siglo XX*. Madrid: Editorial Alpuerto.
- Martín, A. N. (1976). *La música y el adolescente en el ciclo de secundaria*. Buenos Aires: División desarrollo musical. Casa América.

- Martín, C. & Centeno, J. (2000). Investigación aplicada en didáctica de la música y el currículo de Educación Primaria. *Revista electrónica de LEEME*, 5. Recuperado el 7 de marzo de 2009 de <http://musica.rediris.es/leeme/index.html>
- Martín, E., Pozo, J. I., Cerví, J., Pecharromán, A., Mateos, M. P., Pérez, M. P. & Martínez, M., (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 69-88). Barcelona: Graó.
- Martinez, R. M., Pardo, V. P., Riego, M. P., Sánchez, M. D., Sánchez, F. J., & Tirado, M. A. (2004). ¿Y por qué no música contemporánea en la escuela? *Eufonía. Didáctica de la música*, 30, 103-110.
- Mateos, D. (2007). *La música contemporánea y los futuros maestros de educación musical*. Tesis doctoral publicada, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
- Mateos, D. (2011). Amenazas a la educación y el consumo de la música clásica contemporánea. *Eufonía. Didáctica de la música*, 53, 34-41.
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso*. Granica: Buenos Aires.
- Menger, P. M. (1983). *Le paradoxe du musicien*. París: Flammarion
- Menger, P. M. (1988). El oído especulativo. Consumo y percepción de la música contemporánea. "Papers": *Revista de sociología*, 29, 109-152.
- Mills, J. & Paynter, J. (2010). Thinking and making: Selections from the Writings of John Paynter on Music Education. *British Journal of Music Education*, 27 (1), 97-100.
- Morgan, R. P. (1991). *Twentieth-Century Music. A History of Musical Style on Modern Europe and America*. New York: Norton
- Muñoz, E. (2003a). *El desarrollo de la comprensión musical del niño de E. primaria: Las estéticas del siglo XX*. Tesis doctoral publicada, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Muñoz, E. (2003b). El desarrollo de la comprensión musical del niño en primaria: Las estéticas del siglo XX. *Música y educación*, 56, p. 61-82.
- Muñoz, L. (1996). La música contemporánea en el aula. *Eufonía. Didáctica de la música*, 4, 117-126.

- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfico-narrativa. *RECIEM, Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3 (3). Recuperado el 27 de octubre de 2009 de <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI>
- Odena, O. (2005). Un estudio sobre creatividad musical en escuelas de secundaria de Inglaterra. *Música y educación*, 63, 99-107.
- Ordoñana, J. A., Almoguera, A., Sesma, F. & Laucirica, A. (2006). La atonalidad en la enseñanza musical. *Música y educación*, 66, 51-74.
- Oriol, N. (2002). El área de “Didáctica de la expresión musical”. *Revista de educación*, 328, 155-156.
- Oriol, N. (2005a). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista electrónica de LEEME*, 16, Recuperado el 7 de marzo de 2009 de <http://musica.rediris.es/leeme/index.html>.
- Oriol, N. (2005b). Educación estética y artística. En J. Ruiz (Ed.). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (pp. 521-547). Madrid: Departamento de teoría e historia de la educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Oriol, N. (2009). La investigación musical en España: Tesis doctorales y temática en la última década. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 45, 59-87.
- Oriol, N. (2010, julio). *La investigación de tesis doctorales en España: Temática y desarrollo de 1978 a 2009*. Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical. Madrid: Sociedad para la Educación Musical del Estado Español y Facultad de la Universidad Complutense de Madrid.
- Palacios, F. (1997). Las puertas de la música. En P. Del Campo (Coord.). *La música como arte y proceso* (pp.89-101). Salamanca: Amarú.
- Palacios, J. I. (2010). Una perspectiva de la educación musical. En I. González (coord.). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 221-237). Barcelona: Graó.
- Parcerisa (1999). ¿Qué es el currículum oculto? *Eufonía. Didáctica de la música*, 17, 6-13.
- Pastor, J. J. (2008). La educación musical en la estructuración del nuevo bachillerato. *Música y educación*, 75, 25-41.

- Pautz, M.P. (1989). Musical thinking in the general music classroom. En E. Boardman (Ed.), *Dimensions of musical thinking* (pp. 65-72), Reston, Virginia: Music Educators National Conference.
- Paynter, J. (1970). *Sound and silence: classroom projects in creative music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paynter, J. (1972). *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires: Ricordi.
- Paynter, J. (1977). *The Evaluation of Classroom Music Activities: Music in the School Curriculum*. Working. Paper 4, Part 1. York: University of York.
- Paynter, J. (1982). *Music in the Secondary School Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paynter, J. (1997). El significado de la música está en todo su proceso. *Música, arte y proceso*, 3, 65-72.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Piazza, G. (1978). Musique contemporaine et pédagogie musicale. *Musique en jeu*, 33, p. 31-39.
- Plummeridge, C. (2001). The justification for music education. En C. Philpott y C. Plummeridge (Eds.), *Issues in music teaching* (pp. 21-31). Nueva York: Routledge Falmer.
- Portela, C. (2000). El análisis de tareas en las clases de educación musical: un caso práctico. I Jornadas de Investigación en Educación musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Recuperado el 30 de setiembre de 2010 de <http://musica.rediris.es/leeme/index.html> .
- Pozo, J. I. (2006). Las concepciones del aprendizaje ante la nueva cultura educativa. En J. I. Pozo, N. Scheur, M. P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (p. 29-53). Barcelona: Graó.

- Ramos, J. L. (2011). Problemas, hipótesis y variables. En S. Cubo, B. Martín y J. L. Ramos (Coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 91-109). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ramos, F. (2005). La electrificación en las salas de concierto. En J. Ruesga (Comp.), *Intersecciones. La música en la cultura electro-digital* (pp. 29-33). Sevilla: arte/facto, Colectivo Cultura Contemporánea.
- Randel, D. (1997). *Diccionario Harvard de la Música*. Madrid: Alianza.
- Rapp, J. (2000). Acercamiento a la música electroacústica. *Eufonía. Didáctica de la música*, 18, 7-14.
- Real Decreto 1178/1992 de 2 de octubre de 1992, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado (21/10/1992), 253, 35.583-35.585. También disponible en línea en: www.boe.es/boe/dias/1992/10/21/pdfs/A35583-35583.pdf
- Real Decreto 1179/1992 de 2 de octubre de 1992, por el que se establece el currículo del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado (21/10/1992), 253, 35.585- 35.588. También disponible en línea en: www.boe.es/boe/días/1992/10/21/pdfs/A35585-35588.pdf.
- Real Decreto 938/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre de 1992, por el que se establece el currículo del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado (7/9/2001), 215, 33.795-33.879. También disponible en línea en: www.boe.es/boe/días/2001/09/07/pdfs/A33795-33879.pdf.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado (6/11/2007), 266, 45.381-45,477.
- Real Decreto 242/2008, de 27 de febrero, por el que se establecen convalidaciones entre las enseñanzas profesionales de Música y de Danza y la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Boletín Oficial del Estado (28/2/2009), 51, 20.522-20.527.
- Reibel, G. (1984). *Jeux Musicaux. Essai sur l'invention musicale*. Volume 1 "Jeux vocaux". París: Salabert.
- Rodriguez, M. M. (2000). Entrevista con Jesús Villa Rojo. *Música y educación*, 44, 7-11.
- Rosabal-Coto, G. (2008). El pragmatismo en la educación musical. Sonograma. *Revista de pensament musical*, 2, 1-17.

- Ross, A. (2009). *El ruido eterno. Escuchar al siglo XX a través de su música*. Barcelona: Seix Barral, S. A.
- Ruiz Olabuénaga, J. I., Villa, A. & Álvarez, M. (Coords). (2003), *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- Ruesga, J. (2005). (Coord.), *Intersecciones. La música en la cultura electro-digital*. Sevilla: arte/facto, Colectivo Cultura Contemporánea.
- Saitta, C. (1998). EL lenguaje musical en la música contemporánea. *Eufonía. Didáctica de la música*, 11, 77-84.
- Samuel, R. (1995). Women who call the tunes. *The Guardian*, 2, 11.
- Sawyer, K. (2004). Improvised lessons: Collaborative discussion in the constructivist classroom. *Teaching education*, 15 (2), 189-201.
- Schaeffer, P. (1959). *¿Qué es la música concreta?* Buenos Aires: Nueva visión.
- Schaeffer, P. (1988). *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza editorial, S. A.
- Schafer, R. M. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, R. M. (1967). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, R. M. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, R. M. (1970). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, R. M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, R. M. (1994). *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogías musicales abiertas.
- Schafer, R. M. (1996). En nuestra tribu nadie canta una sola nota mal. *Música, arte y proceso*, 2, 73-92.
- Schafer, R. M. (1997). Aprender a escuchar para construir nuestro entorno sonoro. *Música, arte y proceso*, 3, 83-97.
- Scheuer, N., Pozo, J. I., De la Cruz, M., & Baccala, N. (2001). ¿Cómo aprendí a dibujar? Las teorías de los niños sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22 (2), pp. 185-205.
- Schmitt, T. (1998). La música contemporánea en la educación. Ideas sobre la aplicación de nuevos conceptos en la enseñanza. *Eufonía. Didáctica de la música*, 13, 69-75.

- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Self, G. (1967). *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires: Ricordi
- Shulman, L. S. (1994). Those who understand: knowledge growth in teaching, en B. Moon y A. S. Mayes (Eds.), *Teaching and learning in secondary school* (pp. 125-133). Nueva York: Routledge.
- Stan, L. (2006). La alegría de hacer música contemporánea. Entrevista con Lorraine Vaillancourt. *Doce notas preliminares*, 16, 155-162.
- Stone, K. (1980). *Music Notation in the Twentieth Century. A practical Guidebook*. New York: Norton.
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Slough: NFER.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tabachnick, R. & Zeichner, K. (1988). Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta en clase: estudios de caso de de dos profesores principiantes de Estados Unidos. En L. M. Villar (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 135-148). Alcoy: Marfil.
- Tafari, J. (1995). *L'educazione musicale: Teorie, Metodi, Pratiche*. Torino: E. D. T.
- Tafari, J. (2004). Investigación y didáctica en educación musical. *Revista de psicodidáctica*, 17, 27-36.
- Téllez, E. (1999). Enseñanza musical y creación contemporánea en el sistema educativo español. *Música y educación*, 38, 86-94.
- Torija, M. (2004). La investigación sobre el pensamiento del profesor como forma de mejorar la enseñanza de la música en secundaria. *Eufonía. Didáctica de la música*, 30, 44-52.
- Valls, A. (2010, julio). *La música contemporánea en el aula de primaria*. Artículo presentado en el Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical. Madrid.
- Varela, D. (2005). Búsqueda musical y confrontación. Sobre la música experimental en los inicios del nuevo siglo. En J. Ruesga (Comp.), *Intersecciones. La música en la cultura electro-digital* (pp. 35-57). Sevilla: arte/facto, Colectivo Cultura Contemporánea.

- Vega, A. (1998). Compositoras españolas: apuntes de una historia por contar. En M. Manchado (Comp.), *Música y mujeres, género y poder* (pp. 135-158). Madrid: Horas y horas la editorial.
- Vilar, J. M^a. (2008). Retos de la formación musical en la educación secundaria. *Musiker*, 16, 369- 376.
- Zagonel, B. (1994). *La formation musicales des enfants et la musique contemporaine*. Tesis doctoral publicada. París: Universidad París IV.
- Zaragoza, J. L. (1999). Dinámica de clase y estilo cognitivo del docente. Algunas reflexiones y propuestas para la mejora de la práctica. *Eufonía. Didáctica de la música*, 17, 105-114.
- Zaragoza, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Anexo 1.
Carta dirigida a profesorado de música
de secundaria.

Estimado profesor/profesora,

Me llamo Ana Urrutia, soy profesora de música y alumna de doctorado de la UPV/EHU. Estoy realizando la tesis titulada “La presencia y el uso de la música contemporánea en la educación secundaria: Un estudio en la Comunidad Autónoma del País Vasco”.

Siendo docente de música de secundaria, su opinión es muy importante y valiosa para este trabajo y totalmente necesaria para llevarlo a cabo. Por lo tanto, me pongo en contacto con Ud. para pedirle que rellene en unos pocos minutos el cuestionario que le envío adjunto (en euskera o en castellano, el que prefiera) y que me lo envíe de nuevo a mi dirección de mail.

Toda la información recibida se tratará de forma confidencial y en conjunto.

El cuestionario es absolutamente anónimo. Sólo se pide el nombre del centro de estudios para facilitar la organización del trabajo.

Para llevar adelante mi investigación, su opinión es totalmente necesaria. Agradeciendo su atención y su ayuda, me despido atentamente

Ana Urrutia Rasines
ana.urrutia@ehu.es
627.215.309

Irakasle agurgarri hori,

Ana Urrutia nauzue, musika irakaslea alde batetik eta EHUko doktoretza ikaslea bestetik. “Musika Garaikidearen presentzia eta erabilera Bigarren Hezkuntzan: Euskal Autonomi Erkidegoan ikasketa bat” da doktoretzako tesiaren gaia. Beraz, tesis honekin, gure ikastetxeetan musika garaikidearen erabilera aztertzea dut helburu.

Bigarren Hezkuntzako musika irakasle zaren heinean, zure iritzia oso garrantzitsu eta baliozkoa izango zait ikerketa honetarako eta guztiz beharrezkoa nire lana aurrera eramateko. Hau dela eta, laguntza eske natorkizu, mezu honekin atxikitutako galdetegia minutu gutxi batzuetan bete eta berriro ere e-mail honetara bidaltzeko eskaeraz.

Jasotako informazioa konfidentziasunez erabiliko dudala ziurtatzen dizut eta egingo dudana balorazioa orokorra izango dela.

Galdetegia anonimoa da, antolaketaerako ikastetxearen izena besterik ez dudalarik eskatzen.

Nire lana aurrera eramateko zure iritzia guztiz garrantzitsua eta ezinbesteko izanik, eta zure laguntza aurretiaz eskertuz, agurtzen naiz,

Ana Urrutia Rasines
ana.urrutia@ehu.es
627.215.309

Anexo 2.
Cuestionario realizado a profesorado de
música de secundaria (CMC)



La Música contemporánea en la educación secundaria

Presentación:

Ana Urrutia Rasines, profesora de música y alumna de doctorado de la UPV/EHU, está realizando, para su tesis, una investigación sobre la presencia y el uso de la música contemporánea en la educación secundaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco y, para ello, solicita su colaboración como docente.

Toda la información que nos proporcione será tratada de forma confidencial y en conjunto. La encuesta es absolutamente anónima. Para favorecer la organización, se pide sólo el nombre del centro.

Muchas gracias por su ayuda.

Nombre del centro

1. Datos sociodemográficos.

1.1 Género

Hombre	1
Mujer	2

 1.2 Edad: _____ 1.3 Años de experiencia docente: _____

1.4 Nivel de estudios musicales

Grado Elemental	1
Grado Medio	2
Grado Superior	3

1.5 Titulación:

Licenciatura	1
Título superior de música	2
Maestro especialista en educación musical.	3

1.6 Situación laboral:

Estable	1
Temporal	2

2. Docencia.

2.1 Cursos en los que imparte música:

1º ESO	
2º ESO	
3º ESO	
4º ESO	
1º BACHILLER	
2º BACHILLER	

2.2 Número medio de **alumnado** por aula: _____

2.3 Nivel **socio-económico** del alumnado:

Bajo	1
Medio bajo	2
Medio	3
Medio Alto	4
Alto	5

2.4 Nivel **cultural** del alumnado:

Bajo	1
Medio bajo	2
Medio	3
Medio Alto	4
Alto	5

2.5 ¿Cree que la asignatura de música es **importante** para la formación del alumnado?

Sí	1
No	2

2.6 ¿Cree que la asignatura de música es **valorada** por...?

Alumnado	sí	no
Padres	sí	no
Profesorado	sí	no

2.7 ¿Cree que la **carga lectiva** es suficiente para desarrollar los objetivos educativos?

Sí	1
No	2

2.8 ¿Cuáles son los **repertorios musicales** que utiliza en el aula?

Música clásica	sí	no
Música contemporánea	sí	no
Música moderna (pop, rock, etc.)	sí	no
Música tradicional y folk	sí	no
Otros: (especificar).....	sí	no

2.9 Indique el **grado de acuerdo** con las siguientes afirmaciones:

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Doy importancia a la experiencia práctica del alumnado.	1	2	3	4	5
2	Es importante que el alumnado desarrolle un conocimiento reflexivo y un espíritu crítico.	1	2	3	4	5
3	Creo que el aprendizaje debe ser significativo e inclusivo.	1	2	3	4	5
4	Me parece importante educar en todo tipo de músicas.	1	2	3	4	5
5	Siento que lo más importante es transmitir los contenidos.	1	2	3	4	5
6	Me resulta fácil establecer unas relaciones cordiales con el alumnado.	1	2	3	4	5

2.10 Valore de 1 a 5 la importancia y la dedicación en el aula de las siguientes **actividades**:

	Importancia 1 nada importante 5 muy importante	Dedicación 1 poco tiempo 5 mucho tiempo
Movimiento y danza		
Improvisación		
Composición		
Audición		
Análisis		
Historia de la música		
Práctica solfeística		
Interpretación vocal		
Interpretación instrumental		

2.11 ¿Dispone de suficientes **recursos materiales** para impartir la clase de música?

Sí	1
No	2

2.11.1 ¿Cuáles tiene?

Aula de música o aula de tamaño adecuado	sí	no
Mobiliario adecuado	sí	no
Nuevas tecnologías	sí	no
Instrumentos musicales	sí	no
Equipo de música	sí	no
Otros: (especificar).....	sí	no

2.12 ¿Sobre qué tipos de música tiene mayores **conocimientos**?

Música clásica no contemporánea	
Música contemporánea	
Música moderna (pop, rock, etc.),	
Música tradicional y folk	
Otros: (especificar).....	

2.13 ¿Considera que tiene **prejuicios** hacia algún tipo de música?

Sí	1
No	2

2.13.1 ¿Hacia cuál?.....

2.14 ¿Se ocupa de mejorar su **formación**?

Sí	1
No	2

2.11.1 A través de

Cursos de formación	sí	no
Grupos de trabajo	sí	no
Grupos de investigación	sí	no
Lecturas	sí	no
Búsqueda de recursos	sí	no
La propia experiencia	sí	no
El intercambio de experiencias con compañeros	sí	no
Otros (especificar).....	sí	no

2.15 ¿Qué **tipo de docente** se considera?

	Poco	Medio	Mucho
Curioso e inquieto	1	2	3
Abierto al aprendizaje	1	2	3
Dispuesto al cambio	1	2	3
Responsable y comprometido	1	2	3
Reflexivo	1	2	3
Creativo e innovador	1	2	3

3. Música contemporánea.

3.1 ¿Qué **compositores** de música contemporánea desde 1945 hasta hoy en día son sus preferidos?

.....

.....

.....

3.2 ¿En dónde cree que radica la **dificultad** de la música contemporánea?

Atonalidad	sí	no
Inexistencia de melodía	sí	no
Inexistencia de pulso	sí	no
Nuevos efectos sonoros	sí	no
Otros (especificar).....	sí	no

3.3 Indique el **grado de acuerdo** con las siguientes afirmaciones:

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Tengo una formación suficiente sobre la música contemporánea.	1	2	3	4	5
2	Tengo una formación suficiente sobre las propuestas metodológicas basadas en la música contemporánea.	1	2	3	4	5
3	Conozco repertorio de música contemporánea.	1	2	3	4	5
4	Conozco material didáctico sobre la música contemporánea.	1	2	3	4	5
5	Tengo un criterio estético formado para valorar la calidad de una obra de música contemporánea.	1	2	3	4	5
6	Puedo enseñar una obra de música contemporánea a mis alumnos.	1	2	3	4	5
7	La formación académica me ha proporcionado la formación suficiente para acometer la enseñanza de la música contemporánea.	1	2	3	4	5
8	Considero que debería aumentar mi formación sobre la música contemporánea y las propuestas metodológicas basadas en ella.	1	2	3	4	5
9	Pienso que es importante la búsqueda de nuevas formas de expresión musical que realizan los compositores de música contemporánea.	1	2	3	4	5
10	Me parece importante la presencia de la música contemporánea en nuestra sociedad (escuela, programaciones de conciertos, radiodifusión, etc.).	1	2	3	4	5
11	La música contemporánea ha realizado aportaciones valiosas que puede emplear el educador musical.	1	2	3	4	5
12	La educación musical influye en la aceptación de la música contemporánea.	1	2	3	4	5
13	Tengo una actitud abierta y receptiva ante la música contemporánea.	1	2	3	4	5
14	La música contemporánea está pensada para músicos y es de "difícil escucha".	1	2	3	4	5
15	La música contemporánea es impactante y original.	1	2	3	4	5
16	La música contemporánea me resulta árida e incomprensible.	1	2	3	4	5
17	Suelo escuchar música contemporánea.	1	2	3	4	5
18	Me siento alejado de las producciones y manifestaciones artísticas de la música contemporánea.	1	2	3	4	5
19	Espero que la música contemporánea sea del gusto de mi alumnado.	1	2	3	4	5
20	Transmito a mi alumnado gusto por la música contemporánea.	1	2	3	4	5

3.4 ¿Qué **tipos de música** utiliza en sus clases para trabajar la música del siglo XX y XXI?

Moderna (pop, rock, etc.).	sí	no
Tradicional y folk	sí	no
Contemporánea hasta 1945	sí	no
Contemporánea desde 1945 hasta hoy en día	sí	no

3.5 Si está presente la música contemporánea desde 1945 hasta hoy en día en sus programaciones didácticas, ¿en qué **curso**?

3.6 ¿Utiliza en el aula las propuestas de **pedagogos** de la segunda mitad del siglo XX?

Sí	1
No	2

3.6.1 ¿De quién o quiénes?.....

3.7 ¿Qué **demanda** realizaría en relación al uso de la música contemporánea en el aula?

Formación	sí	no
Material didáctico	sí	no
Material grabado	sí	no
Otros (especificar).....	sí	no

3.8 ¿Ha invitado a algún **compositor o compositora** de música contemporánea a su centro?

Sí	1
No	2

3.8.1. ¿A quién?.....

3.9 ¿Le gustaría realizar algún encuentro con algún **compositor o compositora** de música contemporánea?

Sí	1
No	2

3.10 ¿Le parece **importante** tratar la música contemporánea en el aula?

Sí	1
No	2

3.10.1 En qué **actividades**:

Movimiento y danza	sí	no
Improvisación	sí	no
Composición	sí	no
Audición	sí	no
Análisis	sí	no
Historia de la música	sí	no
Práctica solfeística	sí	no
Interpretación vocal	sí	no
Interpretación instrumental	sí	no

3.11 ¿Qué **dificultades** señalaría para trabajar la música contemporánea en clase?

No me gusta	sí	no
No tengo formación en la música contemporánea	sí	no
No conozco las propuestas pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX	sí	no
No tengo tiempo para tratar la música contemporánea	sí	no
El poco interés del contenido.	sí	no
El ambiente de trabajo en la clase	sí	no
El escaso interés del alumnado	sí	no
La falta de recursos	sí	no
La metodología empleada	sí	no

3.12 ¿Cuáles cree que son las **aportaciones** de la música contemporánea en la educación?

Favorecer el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes	sí	no
Potenciar su expresión y creatividad	sí	no
Fomentar el gusto ante las actividades musicales	sí	no
Desarrollar el hábito de escucha y el juicio crítico	sí	no

3.13 ¿Cree que los compositores de música contemporánea deben **facilitar** su inclusión en la educación?

Sí	1
No	2

3.13.1 ¿Cómo?

Con la elaboración de materiales didácticos.	sí	no
Con la realización de conciertos didácticos.	sí	no
De alguna otra manera (especificar).	sí	no

4. Investigación

Para terminar,

4.1 ¿Cree que desde el **Departamento de Educación** se fomenta suficientemente la educación musical del alumnado de Secundaria?

Sí	1
No	2

4.2 ¿Cree que desde la **Universidad** se investiga la realidad de las aulas de música de los centros de Secundaria?

Sí	1
No	2

4.3 ¿Le parece interesante investigar sobre su propia **docencia**?

Sí	1
No	2

4.4 Indique, si lo desea, cualquier **comentario, sugerencia u observación**

.....

.....

.....

Muchas gracias por su colaboración



Musika garaikidea Bigarren Hezkuntzan.

Aurkezpena:

Ana Urrutia Rasines nauzu, musika irakaslea eta EHUko doktoretza ikaslea. Tesiserako Euskal Autonomi Erkidegoan Bigarren Hezkuntzan musika garaikidearen erabilerari buruzko ikerketa egiten ari naiz eta horretarako, irakasle zaren heinean, zure laguntza eskatzen dut.

Jasotako informazioa konfidentzialtasunez erabiliko dut, egingo dudun balorazioa orokorra izango delarik. Galdetegia anonimoa da. Lanaren antolaketaerako ikastetxearen izena besterik ez dut eskatzen.

Eskerrik asko zure laguntzagatik

Ikastetxearen izena.....

1. Datu soziodemografikoak.

1.1 Generoa

Gizonezkoa	1
Emakumezkoa	2

 1.2 Adina ____ 1.3 Irakaskuntza-esperientzian urteak ____

1.4 Musika ikasketa maila

Oinarrizko maila	1
Erdi-maila	2
Goi- maila	3

1.5 Titulazioa

Lizentziatura	1
Goi-mailako musika irakaslea	2
Musika Hezkuntza irakaslea	3

1.6 Lan-egoera

Finkoa	1
Aldi baterakoa	2

2. Irakaskuntza

2.1 Musika irakasten duzun **mailak**

DBH 1	
DBH 2	
DBH 3	
DBH 4	
Batxiler 1	
Batxiler 2	

2.2 Bataz besteko **ikaste kopurua** _____

2.3 Ikasleen **maila sozio-ekonomikoa:**

Behe maila	1
Maila erdi baxua	2
Maila ertaina	3
Maila erdi-altua	4
Maila altua	5

2.4 Ikasleen **maila kulturala**:

Behe maila	1
Maila erdi-baxua	2
Maila ertaina	3
Maila erdi-altua	4
Maila altua	5

2.5 Zure ustez, musika ikasgaia, ikaslearen formaziorako **garrantzitsua** da?

Bai	1
Ez	2

2.6 Zure ustez, musika ikasgaia **balioesten** dute...?

Ikasleek	Bai	Ez
Gurasoek	Bai	Ez
Irakasleek	Bai	Ez

2.7 Zure ustez, musika hezkuntza-helburuak lortzeko **irakastordu kopurua** nahikoa da?

Bai	1
Ez	2

2.8 Zeintzuk dira gelan erabiltzen dituzun **musika lanak**?

Musika klasikoa	Bai	Ez
Musika garaikidea	Bai	Ez
Musika modernoa (pop-a, rock-a, etab.)	Bai	Ez
Herriko musika eta folk-a	Bai	Ez
Beste batzuk (zehaztu).....	Bai	Ez

2.9 Aipatu hurrengo esaldiekin **adostasuna**:

		Bat ere adostasunik ez	Adostasunik ez	Axolagabea	Ados	Gutziz ados
1	Garrantzia ematen diot ikasleen esperientzia praktikoari	1	2	3	4	5
2	Ikasleek haurnasketa eta jarrera kritikoa garatzea garrantzitsua da.	1	2	3	4	5
3	Ikaskuntza esanguratsua eta inklusiboa izan behar delakoan nago.	1	2	3	4	5
4	Musika mota guztietako hezkuntza garrantzitsua da	1	2	3	4	5
5	Edukiak zabaltzea da garrantzitsua	1	2	3	4	5
6	Ikasleekin harreman egokiak ezartzea erraza egiten zait	1	2	3	4	5

2.10 Baloratu 1etik 5era hurrengo **ekintzen** garrantzia eta eskaintzen diezun denbora.

	Garrantzia 1 Garrantzirik ez 5 Oso garrantzitsua	Dedikazioa 1dedikazio tarte-laburra 5 dedikazio tarte luzea
Mugimendua eta dantza		
Inprobisazioa		
Konposizioa		
Entzumena		
Analisisa		
Musikaren historia		
Musika-Lenguaia		
Ahozko interpretazioa		
Musika-tresnen interpretazioa		

2.11 Musika ikasgaia emateko dituzun **baliabide materialak** nahikoak dira?

Bai	1
Ez	2

2.11.1 Zeintzuk dituzu?

Musika gela edo tamaina egokiko gela	Bai	Ez
Altzari egokiak	Bai	Ez
Teknologia berriak	Bai	Ez
Musika-tresnak	Bai	Ez
Musika-ekipoa	Bai	Ez
Beste batzuk (zehaztu).....	Bai	Ez

2.12 Zeintzuk **musika mota** ezagutzen dituzu gehien?

Musika klasikoa (ez garaikidea)	
Musika garaikidea	
Musika modernoa (pop-a, rock-a, etab.),	
Herriko musika eta folk-a	
Beste batzuk (zehaztu).....	

2.13 Zure ustez, musika mota batekiko **aurreiritzirik** duzu?

Bai	1
Ez	2

2.13.1 Zein musika motarekiko?.....

2.14 Zure **formazioa** hobetzen saiatzen zara?

Bai	1
Ez	2

2.14.1 Zer erabiliz:

Ikastaroak	Bai	Ez
Lan-taldeak	Bai	Ez
Ikerketa-taldeak	Bai	Ez
Artikuluak edo gaiko idatzizko argitalpenak	Bai	Ez
Baliabide bilaketa	Bai	Ez
Norberaren esperientzia	Bai	Ez
Lankideekin elkartrukea	Bai	Ez
Beste batzuk (zehaztu).....	Bai	Ez

2.15 Zein **irakasle motatzat** duzu zure burua?

	Gutxi	Erdixka	Asko
Jakinahiez betea	1	2	3
Gauza berriak ikasteko gogotsua	1	2	3
Aldaketarako prest dagoena	1	2	3
Arduratsu eta konprometitua	1	2	3
Gogoetatsua	1	2	3
Sortzailea eta berritzailea	1	2	3

3. Musika garaikidea

3.1 1945etik gaur egundaino, musika garaikideko zeintzuk **konpositore** dituzu gustukoen?

.....

3.2 Zure ustez, zertan dauka **zailtasuna** musika garaikideak?

Atonalitatean	Bai	Ez
Melodiarik ez edukitzean	Bai	Ez
Pultsorik ez egotean	Bai	Ez
Soinuaren efektu berrietan	Bai	Ez
Beste batzuetan(zehaztu).....	Bai	Ez

3.3 Aipatu hurrengo esaldiekiko **adostasun maila**:

		Bat ere adostasunik ez	Adostasunik ez	Axolagabea	Ados	Gutziz ados
1	Musika garaikideari buruzko formazio nahikoa dut.	1	2	3	4	5
2	Musika garaikideari buruzko proposamen metodologikoez formazio nahikoa dut.	1	2	3	4	5
3	Musika garaikideko lanak ezagutzen ditut.	1	2	3	4	5
4	Musika garaikideari buruzko ikas-materiala ezagutzen dut.	1	2	3	4	5
5	Musika-lan garaikideen kalitatea baloratzeko irizpide estetikoak dut.	1	2	3	4	5
6	Ikasleei musika garaikide lan bat irakasteko gai naiz.	1	2	3	4	5
7	Musika ikasketek musika garaikideari buruzko formazio nahikoa eman didate.	1	2	3	4	5
8	Nire ustez, musika garaikidea eta bertan oinarritutako proposamen metodologikoei buruzko formazioa gehitu behako nituzke.	1	2	3	4	5
9	Musika garaikideko konpositoreek proposatzen dituzten musika adierazpen modu berrien bilakaera garrantzitsutzat jotzen dut.	1	2	3	4	5
10	Gaur egungo gizartearen musika garaikidea egotea garrantzitsua dela uste dut (eskolan, kontzertuetan, irrati saioetan...).	1	2	3	4	5
11	Musika garaikideak, irakasleak gelan proposa ditzakeen baliabide erabilgarriak ekarri dizkigu musika irakasleoi.	1	2	3	4	5
12	Musika garaikidearen onarpena, jasotako musika irakaskuntzarekin lotuta dago.	1	2	3	4	5
13	Musika garaikidearekiko jarrera irekia dut.	1	2	3	4	5
14	Musika garaikidea musikarientzat eginda dago eta besteentzat zaila da entzutea.	1	2	3	4	5
15	Musika garaikidea harrigarria eta originala da.	1	2	3	4	5
16	Musika garaikidea ulertezina iruditzen zait.	1	2	3	4	5
17	Musika garaikidea entzuten dut.	1	2	3	4	5
18	Musika garaikidetik urrun ikusten dut neure burua.	1	2	3	4	5
19	Musika garaikidea ikasleen gustukoa izango delakoan nago.	1	2	3	4	5
20	Ikasleei musika garaikidearekiko gozamina kutsatzen diet.	1	2	3	4	5

3.4 XX. eta XXI. Mendeko musika lantzeko zeintzuk **musika mota** erabiltzen dituzu?

Moderno (pop-a, rock-a, etab.)	Bai	Ez
Herriko musika eta folk-a	Bai	Ez
1945. urtera arteko musika garaikidea	Bai	Ez
1945. urtetik gaur egundainoko musika garaikidea.	Bai	Ez

3.5 Zure irakas- programazioetan 1945. urtetik gaur egundainoko musika garaikidea agertzen bada zein **mailetan**?.....

3.6 XX. mendeko bigarren erdiko **pedagogoen proposamenak** erabiltzen dituzu?

Bai	1
Ez	2

3.6.1 Norenak?.....

3.7 **Zer eskatuko** zenuke ikasgelan musika garaikidearen erabileraren inguruan?

Formazioa	Bai	Ez
Ikas-materiala	Bai	Ez
Grabazioak	Bai	Ez
Beste batzuk (zehaztu).....	Bai	Ez

3.8 Musika garaikideko **konpositorerik** gonbidatu al duzu zure ikastetxera?

Bai	1
Ez	2

3.8.1. Nor?.....

3.9 Musika garaikideko **konpositoreren** batekin solasaldi bat izatea gustatuko litzaizuke?

Bai	1
Ez	2

3.10 Garrantzitsua iruditzen zaizu **musika garaikidea lantzea** ikasgelan?

Bai	1
Ez	2

3.10.1 Zein **ekintzatan**?

Mugimendua eta dantza	Bai	Ez
Inprobisazioa	Bai	Ez
Konposizioa	Bai	Ez
Entzumena	Bai	Ez
Analisia	Bai	Ez
Musikaren historia	Bai	Ez
Musika-Lenguaia	Bai	Ez
Ahozko interpretazioa	Bai	Ez
Musika-tresnen interpretazioa	Bai	Ez

3.11 Nolako **zailtasunak** izan ditzakezu musika garaikidea lantzerako orduan?

Ez da nire gustukoa	Bai	Ez
Ez daukat musika garaikideari buruzko formazio nahikorik	Bai	Ez
Ez ditut ezagutzen XX. Mendeko bigarren erdiko pedagogoen proposamenak	Bai	Ez
Ez dut astirik musika garaikidea lantzeko	Bai	Ez
Edukia ez da interesgarria	Bai	Ez
Klaseko giroa,	Bai	Ez
Ikasleen interes eskasa	Bai	Ez
Baliabide falta	Bai	Ez
Erabilitako metodologia	Bai	Ez

3.12 Zeintzuk dira musika garaikideak egindako **ekarpenak** hezkuntzari?

Ikasleek soinu-esperientzia desberdinekin harremanetan jartzen laguntzea	Bai	Ez
Ikasleen adierazmena eta sormena indartzea	Bai	Ez
Musika ekintzen gozamina sustatzea	Bai	Ez
Entzumena eta jarrera kritikoa garatzea	Bai	Ez

3.13 Zure ustez, musika garaikideko konpositoreek, **beraien musika**, hezkuntzan txertatzeko erraztasunak eman beharko lituzkete?

Bai	1
Ez	2

3.13.1 Nola?

Ikas-materialak prestatuz	Bai	Ez
Kontzertu didaktikoak prestatuz	Bai	Ez
Beste moduren batera (zehaztu).....	Bai	Ez

4. Ikerketa

Bukatzeko,

4.1 **Hezkuntza Saitetik**, Bigarren hezkuntzako ikasleen musika hezkuntza nahikoa sustatzen dela uste duzu?

Bai	1
Ez	2

4.2 Zure iritziz, **Unibertsitateak**, Bigarren Hezkuntzako Ikastetxeetako musika geletako errealitatea zein den ikertzen du?

Bai	1
Ez	2

4.3 Norberaren **irakaskuntzari buruzko ikerketa** egitea interesgarri ikusten duzu?

Bai	1
Ez	2

4.4 Nahi izanez gero, eman zure iritzi, ohar edo iradokizunak.

.....

.....

.....

Eskerrik asko zure laguntzagatik

Anexo 3.
Carta dirigida a los expertos.

Bilbao, 25 de octubre de 2010

Estimado señor/a:

Mi nombre es Ana Urrutia Rasines y, actualmente, trabajo como profesora en el área de Didáctica de la Expresión Musical de la Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia-San Sebastián. Como alumna de doctorado de la Universidad del País Vasco, estoy llevando a cabo la tesis doctoral titulada: “La presencia y el uso de la música contemporánea en la educación secundaria: Un estudio en la Comunidad Autónoma del País Vasco”, bajo la dirección de Maravillas Díaz.

Me pongo en contacto con usted para pedirle su colaboración como experto/a sobre el contenido del cuestionario a profesorado de música de secundaria que tenemos intención de pasar durante el próximo mes de noviembre. Le envío el cuestionario y la ficha de valoración que debería completar con sus opiniones y aportaciones.

Agradeciéndole la atención prestada y en espera de su respuesta, reciba un cordial saludo,

Ana Urrutia Rasines
ana.urrutia@ehu.es
Tel: 627.215.309

Anexo 4.
Plantilla de validación del cuestionario
por los expertos

Valoración de expertos sobre el
CUESTIONARIO A PROFESORADO DE MÚSICA DE SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO.
 (Urrutia Rasines, Ana)

A través de esta escala, solicitamos que valore los conjuntos de ítems que conforman las dimensiones que se pretenden explorar con el cuestionario, marcando la opción que considere más ajustada según su grado de acuerdo con los criterios indicados (1= inadecuado / 5= muy adecuado).

NOMBRE Y APELLIDOS:.....

ACTIVIDAD PROFESIONAL:.....

TELÉFONO DE CONTACTO.....

DIMENSIONES		PREGUNTAS	Pertinencia	Suficiencia	Claridad	Formato
Datos sociodemográficos		1.1 a 1.6	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Docencia		2.1 a 2.13	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Música contemporánea	Posicionamiento ante la música contemporánea	3.1 a 3.3	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	Uso de la música contemporánea en el aula	Práctica docente	3.4 a 3.8	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		Creencias del profesorado	3.9 a 3.13	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Investigación		4.1 a 4.3	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Extensión del cuestionario en su conjunto	1	2	3	4	5
Presentación del cuestionario en su conjunto	1	2	3	4	5
Orden de las preguntas	1	2	3	4	5

Valoración de expertos sobre el
CUESTIONARIO A PROFESORADO DE MÚSICA DE SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO.
(Urrutia Rasines, Ana)

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS

Contenidos que se solapan o se repiten (indicar nº ítem)	Sugerencia
Bloques planteados	Sugerencia
Orden de las preguntas	Sugerencia
Redacción de los ítems (facilidad de lectura, comprensión del ítem...).	Sugerencia
Contenidos que añadiría o suprimiría	Sugerencia
Otros	

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 5.
Cuestionario realizado a compositores de
música contemporánea (CC)



eman ta zabal zazu
 Universidad Euskal Herriko
 del País Vasco Unibertsitatea

La Música contemporánea en la educación secundaria

Presentación:

Ana Urrutia Rasines, profesora de música y alumna de doctorado de la UPV/EHU, está realizando, para su tesis, una investigación sobre la presencia y el uso de la música contemporánea en la educación secundaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Anteriormente hemos realizado un cuestionario a profesorado de música de secundaria y ahora solicitamos su colaboración como compositor/a para que nos dé su opinión sobre los resultados obtenidos.

Toda la información que nos proporcione será tratada de forma confidencial y en conjunto. El cuestionario es absolutamente anónimo.

Muchas gracias por su ayuda.

1. Ante la pregunta “¿Qué compositores de música contemporánea desde 1945 hasta hoy en día son sus preferidos?” hay un alto porcentaje de profesorado que **no responde** o que declara que no tiene preferidos, no conoce o que no le gustan: casi un 65% de la muestra, que equivale a 123 docentes. ¿Por qué cree que ocurre esto? (Señale una única opción)

Por desconocimiento	1
Por desinterés	2
Por otro motivo (especificar).....	3
.....	
.....	

2. El motivo más nombrado donde creen que radica la **dificultad** de la música contemporánea es la atonalidad y, en segundo lugar, la inexistencia de la melodía.
 ¿Está de acuerdo?

Sí	1
No	2

2.1 Si su respuesta es negativa, ¿cuál cree que puede ser la principal dificultad para su aceptación? (Señale una única opción)

La falta de conocimiento	1
La escucha de una música nueva que no reconoce	2
La falta de hábito de escucha	3
Otros (especificar).....	4
.....	
.....	

3. El **estilo musical** más utilizado en las clases de música de Secundaria para trabajar la música de los siglos XX y XXI es la música moderna (pop, rock, etc.), que es nombrado por casi todo el profesorado (94,7%, 180 docentes). ¿Cuál es su valoración sobre este hecho?

Desfavorable	1
Indiferente	2
Favorable	3

3.1 ¿Cuáles pueden ser los motivos de que la música moderna sea la más utilizada? (Ordene del 1 al 5 según importancia siendo 1 el más importante y 5 el menos importante)

El conocimiento del profesorado	
La aceptación por parte del alumnado	
La divulgación de este estilo de música por los medios de comunicación	
La publicidad de este estilo de música por parte de los medios informativos.	
Otros (especificar).....	
.....	
.....	

4. Alrededor de la mitad de la muestra emplea en sus clases la música contemporánea: un 58,4% (111 docentes) utilizan la música de la **primera mitad del siglo XX** y un 41,1% (78 docentes) usan también la música posterior a 1945. ¿Cuál cree que puede ser la razón para que la música contemporánea más utilizada sea la música de la primera mitad del siglo XX? (Señale todas las opciones que considere adecuadas)

Desconocimiento de la música posterior a 1945	1
Falta de interés por conocer la música posterior a 1945	2
Otros (especificar).....	3
.....	
.....	

5. ¿Le parece **importante** tratar la música contemporánea en el aula?

Sí	1
No	2

5.1 En qué **actividades**: (valore de 1 a 5 siendo 1 nada importante y 5 muy importante)

Movimiento y danza	
Improvisación	
Composición	
Audición	
Análisis	
Historia de la música	
Práctica solfeística	
Interpretación vocal	
Interpretación instrumental	

6. ¿Qué **dificultades** señalaría para trabajar la música contemporánea en el aula de Secundaria? (Señale el grado de dificultad del 1 a 5 siendo 1 ninguna dificultad y 5 gran dificultad)

1-Falta de gusto del profesorado	
2-Falta de formación en la música contemporánea	
3-Desconocimiento sobre las propuestas pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX	
4-Falta de tiempo para tratar la música contemporánea en clase	
5-El poco interés del contenido.	
6-El ambiente de trabajo en la clase	
7-El escaso interés del alumnado	
8-La falta de recursos	
9-La metodología empleada	
10-Otros (especificar).....	
.....	
.....	

7. ¿Cuáles cree que son las **aportaciones** de la música contemporánea en la educación? (Señale el grado del 1 a 5 siendo 1 ninguna aportación y 5 gran aportación)

1-Favorecer el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes	
2-Potenciar su expresión y creatividad	
3-Fomentar el gusto ante las actividades musicales	
4-Desarrollar el hábito de escucha y el juicio crítico	
5-Otros (especificar).....	
.....	

8. Existe relación entre la **importancia que dan a la improvisación** y la **valoración e importancia que dan al uso de la música contemporánea en el aula**. ¿Cuál cree que puede ser la causa?

.....

.....

.....

.....

.....

9. Los docentes que tienen un **menor nivel de estudios musicales** conocen menos la música contemporánea, no les gusta tanto y dan menos importancia a su uso en el aula. ¿Qué opina sobre esto?

.....

.....

.....

.....

.....

10. En su opinión, ¿es imprescindible que la música contemporánea esté presente y sea utilizada en el aula para su **aceptación**?

Sí, es imprescindible	1
Sí es conveniente pero no imprescindible	2
No es necesario	3

11. ¿Cree que los compositores de música contemporánea deben **favorecer** su presencia y su uso en el aula?

Sí	1
No	2

11.1. Si su respuesta es afirmativa, ¿cómo?
(Señale todas las opciones que considere adecuadas)

Con la elaboración de materiales didácticos.	sí	no
Con la realización de conciertos didácticos.	sí	no
De alguna otra manera (especificar).....	sí	no
.....		

11.2. Si su respuesta es negativa ¿Por qué?

.....

12. Para terminar, la mayoría del profesorado (76,8%,146) declara que le gustaría realizar algún **encuentro** con algún compositor de música contemporánea.

12.1. ¿Lo considera conveniente?

Sí	1
No	2

¿Por qué?.....

12.2. ¿Estaría dispuesto a ello?

Sí	1
No	2

Muchas gracias por su colaboración

*Anexo 6.
Páginas web de
festivales de música contemporánea.*

- FMA. Festival de Música de Alicante.
www.festivalmusicaalicante.mcu.es/
- Festival BBK Músicas Actuales de Bilbao
www.salabbk.es
- Ciclo de Conciertos de Música Contemporánea Fundación BBVA
www.fbbbva.es/TLFU/tlfu/esp/agenda/eventos/
- Festival de Música Contemporánea de Ciudad Real
Festival-de-musica-contemporanea-ciudad-real.html
- Festival de Música de Córdoba
Festival-música-contemporánea-córdoba.html
- Festival de Música Contemporánea de Huelva.
ii-festival-música-contemporánea-huelva.html
- Festival Internacional de Música Contemporánea de Madrid, COMA.
amcc-coma.blogspot.com
- Ciclo de Música Contemporánea de la Quincena musical de San Sebastián.
Quincena_Musical_de_San_Sebastian
- Festival de Música Contemporánea de Tarragona, “Avui Musica”.
www.aui-musica.org/es/
- Festival de Música Contemporánea de Tenerife, FMUC.
www.sulponticello.com/?p=1864
- Festival de Música Contemporánea de Tres Cantos.
www.festivaltrescantos.com/musica.html
- Festival Internacional de Música Contemporánea de Valencia
festival-internacional-de-musica-contemporanea-de-valencia-t60026.html